Международная Объединенная Академия Наук

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал

Октябрь 2018 г.

НОМЕР 43

ЧАСТЬ 3

Самара 2018

УДК 001.1
ББК 60

Т34

Тенденции развития науки и образования. «Тенденции развития науки и образования» Октябрь 2018 г. Часть 3 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2018. - 80с.

SPLN 001-000001-0348-LJ
DOI 10.18411/lj-10-2018-3
IDSP 000001:lj-10-2018-3

В выпуске журнала собраны материалы из различных областей научных знаний.

Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в журнале, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему ELIBRARY

Электронная версия журнала доступна на сайте научно-издательского центра «Л-Журнал». Сайт центра: ljjournal.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0348-LJ

<http://ljjournal.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА	5
Мешкова В.А., Увалиева Л.А. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО	5
Никулин А. В., Вьюшин С. Г., Орехова И. В. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза»	7
Олейник Л.В. Формы и методы методической работы в ДОО	10
Панкова Е.Н. Развитие наглядно-образного мышления посредством интерактивной игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	12
Полищук Н.В. Аспекты гуманитаризации современного образования по физической культуре студентов ВУЗа	14
Сергеев С.И. Тьюторское сопровождении практики курсантов военного вуза	19
Силантьева О.П., Орлянская О.П., Алешенко И.В. Общие основы организации образовательной деятельности по развитию речи в ДОО.....	22
Стародубцев М.П. Научно-методологические аспекты развития профессиональной компетентности педагогов по формированию общекультурных компетенций студентов.....	24
Старостина А.Н. Теоретические подходы к определению понятия пространственное воображение.....	31
Студинова Г.А. Формирование основ пожарной безопасности у детей дошкольного возраста в ДОО	35
Тимошкина Н.В. Показатели оценки качества электронных учебных курсов	38
Тиховодова А.В. Правовые основы инклюзивного образования в России.....	40
Федотова Л.Б., Аксёнова Е.В. Роль игры в патриотическом воспитания детей дошкольного возраста.....	45
Черноталова Е.А. Подбор и систематизация олимпиадных заданий по теме «Первоначальные химические понятия»	47
Шамина Н.В. К проблеме развития навыков слушания и говорения на иностранном языке	49
Шувалова С.В. Особенности развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	52

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ.....	55
Воронова А.Г. Социализация обучающихся с помощью копинг –стратегий по методике Ричард Лазаруса, Сюзан Фолкман.....	55
Геращенко Э.Л. Применение трансформационной психологической игры «Спираль самопознания» в практике.....	67
Геращенко Э.Л. Результаты проведения трансформационной игры «Спираль самопознания» среди гимнасток юношеского возраста.....	68
Головина С.Г. Отношение к успеху и мотивация успешности студенческой молодежи.....	69
Колесникова Д.А. Трансляция "заботы" посредством корпоративных СМИ как способ формирования корпоративной культуры в ситуации эмоционального выгорания сотрудников	72
Чирковская Е.Г., Миханькова П.В., Мударисов А.А. Компетентностный подход к оценке государственных служащих: краткая история становления в России и зарубежом	76

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА

Мешкова В.А., Увалиева Л.А.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО

*МБДОУ г.Астрахани № 52
(Россия, Астрахань)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-50

idsp: 000001:lj-10-2018-50

Трудовое воспитание подрастающего поколения является одной из важнейших задач современного общества. Средства трудового воспитания детей дошкольного возраста должны обеспечивать формирование достаточно полных представлений о содержании труда взрослых, о труженике, его отношении к делу, о важности труда в жизни общества, помощь в обучении детей доступным им трудовым умениям и организацию разных видов труда с целью воспитания у них в процессе деятельности положительного отношения к труду и установление доброжелательных взаимоотношений со сверстниками. Такими средствами являются:

- ознакомление с трудом взрослых;
- обучение навыкам труда, организации и планированию деятельности;
- организация труда детей в доступном им содержании.

В педагогическом процессе детского сада все перечисленные средства используются в тесной взаимосвязи, дополняя друг друга. Содержание же работы педагога по использованию этих средств значительно усложняется при учете постепенного роста способности детей к овладению трудовыми навыками [1;2;3;4].

Труд должен радовать ребенка, и наша задача развить это чувство у маленьких детишек. В дошкольном возрасте необходимо уделять особое внимание развитию трудолюбия, так как в последующие годы приучить ребенка к труду будет намного сложнее. Ребенок должен осознавать, что есть нравственные качества человека, такие, как трудолюбие, чувство долга, ответственность за порученное ему дело. Большое значение в трудовом воспитании дошкольников имеет хозяйственно-бытовой труд, он связан с самообслуживанием, поддержанием порядка в групповой комнате, соблюдением правил личной гигиены. Такой труд воспитывает в детях желание поддерживать чистоту и порядок, быть аккуратными, бережно относиться к вещам, по собственному желанию наводить порядок и помогать своим товарищам.

Воспитатели должны помочь всем детям осознать полезность своего труда, культивировать стремление трудиться и прививать огромный интерес к труду. Например, дошкольные организации воспитывают у ребят интерес к сельскохозяйственному труду и любви к природе, сажая вместе деревья, цветы и кустарники. Немаловажен и ручной труд - он способствует духовному развитию. Художественное творчество - тоже очень интересный и разносторонний труд. В нем можно использовать природные материалы, шишки, желуди, листья и т.д.

Коллективный труд имеет большое воспитательное значение, в ходе которого дети сотрудничают друг с другом, у них воспитывается чувство ответственности и требовательность к себе за выполняемую работу, а также умение работать сообща. Организуя коллективный труд, большинство воспитателей учат детей планировать работу, помогать друг другу, распределять обязанности, развивают у них общественные навыки. Не следует забывать, что распределять труд нужно по силам ребенка и не надо перегружать его, потому что в следующий раз, ребенок будет уклоняться от порученных ему дел.

Дав задания, воспитатель порой сам не замечает, что заставляет выполнять работу, тем самым подчиняя себе. Поэтому трудовая деятельность детей проходит механически, без какого либо интереса и желания. С другой стороны, также плохо, если воспитатель диктует, что нужно делать, начинает вмешиваться, тем самым не дает ребенку самому проявить активность и самостоятельность. Тогда дошкольники привыкают работать лишь только по указанию взрослого. Дети быстро привыкают работать только по указанию.

Как бы не рассказывал педагог или воспитатель о труде, ребенок не почувствует и не поймет, что такое труд пока не ощутит это на себе и не попробует сам. Воспитатели должны правильно и справедливо давать оценки труду ребенка - не захваливать и не принижать. Это может привести к большим упущениям. У одних появится завышенная самоуверенность, а у других - неуверенность в себе. И тогда интерес к любой трудовой деятельности будет потерян. Воспитанию положительных черт личности способствуют добрая помощь, добрый совет и поддержка даже самых маленьких успехов [1;2;3;4].

Знание основ семейного воспитания также является важным условием эффективного трудового воспитания. Воспитатели должны знать как организована трудовая деятельность в семье, а если потребуется, оказывать необходимую помощь родителям. Необходимо знать и помнить, что в близком содружестве с семьей можно быстро и успешно решать задачу трудового воспитания детей на первой, дошкольной ступени.

В трудовом воспитании дошкольников большое место занимает ознакомление их с трудом взрослых. Именно ознакомление с трудом взрослых в значительной степени способствует формированию различных представлений о роли человеческого труда в жизни, воспитанию стремления всегда участвовать в труде. В некоторых семьях дети выполняют много дел по хозяйству, помогают своим родителям, бабушкам, и дедушкам. Но есть семьи, в которых ребенку не находят дела за которое он был бы ответственным, и он лишь помогает маме убирать свои же игрушки. В больших семьях, где несколько детей, трудовое участие особенно велико, ведь здесь можно ухаживать за младшим братом или сестрой, помочь маме и т.д. Даже сами дети могут рассказать, как у них это получается: «Мою братишке лицо и руки, даю ему кушать», «Я хожу с Лялей гулять», «Мы с младшим братом вместе играем, рисуем, гуляем», «Я одеваю сестренку и мы идем на прогулку», «Слежу за братиком, даю водички попить, помогаю купать», «Мы с сестренкой играем, я вожу её в коляске, пою ей песни, рассказываю сказки».

Эти высказывания показывают, что ребенок чувствует себя взрослее по отношению к младшим и считает, что это его долг ухаживать за ними. Не стоит забывать, что кроме ухода за маленькими, дошкольнику хочется поиграть со своими сверстниками, где есть свои интересы, интеллектуальные потребности, игры и многое другое. Но ни в коем случае не нужно обременять дошкольника поручениями. Как только он почувствует ущемление своих детских потребностей, у него пропадет какой-либо интерес и даже поменяется отношение к своим младшим братьям и сестрам. Забота о ком - либо это глубокое понимание и большой человеческий труд.

Важно всем членам семьи, при выполнении всех этих дел быть примером. Не надо жаловаться на усталость, говорить о нежелании что-то делать. Пусть ребенок видит настроение и активность каждого, их желание, сноровку, умение все делать с готовностью. В семьях, где заложены традиции, приобщать к труду всех членов семейства, получают более высокие результаты, чем в семьях, где труд не ценят и вряд ли научатся ценить. Но только благодаря стремлению к труду, человек достигает своих целей и становится личностью.

1. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре. - М., 2010.
2. Дошкольная педагогика / Под ред. Ядэшко В.И. и Сохина Ф. А. - М., 2008.
3. Куцакова Л.В. нравственно-трудовое воспитание в детском саду. – М., 2008.
4. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. - М., 2011.

Никулин А. В., Вьюшин С. Г., Орехова И. В.
**Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой в
спортивном клубе вуза»**

*ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
(Россия, Вологда)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-51

idsp: 000001:lj-10-2018-51

Аннотация

В статье «Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза» обоснована актуальность выявления потенциала спортивного клуба по формированию мотивации к занятиям физической культурой. Представлена опытно-экспериментальная работа спортивного клуба и сформулированы результаты исследования.

Ключевые слова: Мотивация, физическая культура, спортивный клуб вуза.

Abstract

The article considers the relevance of identifying the potential of a sports club to create motivation to physical education. The paper describes experimental work of the university sports club and provides the results of the study

Key words: Motivation, physical culture, a sports club university.

Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 21 ноября 2017 г. № 1007 «Об утверждении концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года» нацеливает на увеличение доли вузов, имеющих студенческие спортивные клубы, в общем количестве до 60% к 2020 году и 100% к 2025 году. В этой связи становится актуальным раскрыть потенциал спортивного клуба, в том числе и по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой.

В нашем исследовании спортивный клуб вуза – это общественное, добровольное объединение субъектов в образовательном пространстве вуза, создающее референтную среду, способствующую их активному включению в реализацию потребности вести здоровый образ жизни, заниматься физической культурой, приобретению социального опыта по формированию ответственного отношения к здоровью как ценности.

С этой целью в Вологодском государственном университете было проведено исследование по выявлению педагогических условий деятельности спортивного клуба по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой в спортивном клубе вуза.

В констатирующей части опытно-экспериментальной работы исследовались условия деятельности спортивного клуба по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой.

Задачи ставились следующие: оценить знания, умения и готовность применять на практике средства физической культуры; изучить возможности спортивного клуба по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой; проанализировать полученные результаты.

Посредством анкетирования выявлялись знания студентов о здоровье и отношении к физической культуре, готовности к занятиям физической культурой, понимание роли спортивного клуба в формирование мотивации к занятиям физической культурой.

Ответ на вопрос: «Какие из перечисленных ценностей Вы считаете самыми главными?» позволил выделить приоритеты в ценностных ориентирах по трем позициям: на первом месте – «здоровье», на втором – «семья», на третьем – «образование».

Выбор категорий «здоровье» и «образование», как одних из наиболее значимых ценностных ориентаций, показывает готовность студентов к занятиям физической культурой.

Эффективность организации работы спортивного клуба по формированию мотивации к занятиям физической культурой во многом зависит от вовлеченности в двигательную активность на данный момент времени. На вопрос: «Занимаетесь ли Вы каким-либо видом спорта?» - положительно ответили только 21%. В то же время противников физической культуры нет, однако как видим, реальное поведение молодых людей не всегда соответствует их вербальным установкам и ценностным ориентациям, более половины респондентов, по их мнению, не занимаются спортом по причине отсутствия времени и перегруженности. Между тем, ответы на вопрос: «Чем Вы предпочитаете заниматься в свободное время?» - заставили усомниться в аксиоматичности этого положения. Одна треть опрошенных ответили, что свое свободное время посвящают игре на компьютере.

При организации деятельности спортивного клуба, нами было выдвинуто предположение, что формирование мотивации к занятиям физической культурой обуславливают такие показатели как, осознание социальной значимости здоровья, овладение умениями и навыками по вопросам сохранения и укрепления здоровья, сознательные, целенаправленные действия на благо здоровья.

Также, одним из условий успешного формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой является воспитательная среда клуба, в которой молодым людям приходится общаться, контактировать по тем или иным вопросам.

Основными условиями, которые характеризуют воспитательную среду спортивного клуба, выступают следующие: наличие привлекательных образцов и персонифицированных примеров для подражания в лице ярких личностей мастеров спортсменов, а также притягательных видов и форм спортивной деятельности; культивирование моды на спорт и здоровый образ жизни активом клуба, педагогическим коллективом; стимулирование разностороннего неформального опыта субъект-субъектного общения и взаимодействия преподавателей и студентов, мастеров и начинающих как равных участников жизнедеятельности клуба; интеграция усилий спортсменов-профессионалов, тренеров, преподавателей кафедры физического воспитания в работе спортивного клуба; обеспечение субъектной позиции студента в клубе как равноправного, компетентного и ответственного участника, вносящего свой вклад в развитие клуба, независимо от индивидуальных физических способностей и спортивных достижений.

В этой связи, была разработана комплексная программа деятельности спортивного клуба, реализация которой проходила в 3 этапа.

На первом этапе - проводилась диагностика интересов, склонностей студентов к формам и видам физической культуры, были обозначены основные направления деятельности спортивного клуба по организации двигательной активности студентов через вовлечение их в спортивную жизнь вуза.

На втором этапе происходила реализация планов деятельности спортивного клуба по основным направлениям формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой.

Так как все студенты обладали различным уровнем мотивации к занятиям физической культурой, работа с ними строилась на принципе дифференцированного подхода.

Работа со студентами, обладающими высоким уровнем мотивации, строилась таким образом, чтобы они в процессе неформального общения при подготовке и проведении мероприятий способствовали активизации социального опыта по овладению умениями и навыками применять средства физической культуры студентов, имеющих низкий и средний уровень готовности.

Работа со студентами со средним уровнем мотивации была направлена на вовлечение их в спортивно-массовую работу спортивного клуба, занятия в спортивных секциях, оказание помощи в организации досуга. Такие студенты нуждались в повышении знаний и практического опыта использования средств физической культуры. С целью выработки определенных умений и навыков с ними проводились беседы, обучающие семинары, давались рекомендации.

Работа со студентами с низким уровнем мотивации, строилась на вооружении их знаниями, элементарными умениями, навыками в вопросах выбора и применения средств физической культуры. Основные формы работы носили индивидуальный характер (консультирование, практические занятия, беседы и др.).

Вместе с тем, в процессе формирующего эксперимента были созданы условия для разнообразной совместной деятельности представителей данной группы со студентами, обладающими высоким и средним уровнем мотивации к занятиям физической культурой.

На третьем этапе проведена повторная диагностика, позволившая сделать выводы согласно полученным результатам, внесены предложения по рационализации деятельности спортивного клуба в данном направлении, обоснована целесообразность комплексной, многофакторной работы по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой.

При этом следует иметь ввиду, что повышение мотивации наступает не сразу, так как студентам необходимо осмыслить предложенные им способы сохранения и укрепления своего здоровья, освоить их, убедиться в позитивном влиянии этих способов на здоровье. Поэтому можно ожидать, что повышение мотивации будет происходить в течение всего периода обучения студентов в вузе.

В результате опытно-экспериментальной работы выявлено следующее:

- анализ практики воспитательной работы в вузе показал отсутствие целостной системы формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой и обнаружил востребованность спортивного клуба как субъекта в образовательном пространстве вуза осуществляющего свою деятельность в данном направлении; спортивный клуб может расширять возможности других субъектов вуза в вопросе формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой.
- клубная деятельность способствует активному включению субъектов в образовательной среде вуза в реализацию потребности в занятиях физической культурой, а также в процессе взаимного обучения своего социального окружения членами клуба приобретает практический опыт использования средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья;
- педагогическими условиями эффективной деятельности спортивного клуба по формированию здорового образа жизни в образовательной среде вуза являются: организационное построение клуба как добровольного, открытого, самоуправляемого, вариативного по своему содержанию объединения, создающее оздоровительно-воспитательную и референтную среду, удовлетворяющую потребности студентов в физическом самосовершенствовании на основе неформального общения;

- полученные в исследовании результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы спортивным клубом по формированию мотивации студентов к занятиям физической культурой.

1. Лопухина, А.С., Тараторина, В.Н. Мотивация обучающихся высших образовательных организаций к спортивно-массовой работе./ А.С. Лопухина, В.Н. Тараторина // Актуальные вопросы профессионального образования в сфере физической культуры и спорта: сборник научных трудов / М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т; (отв. ред. Н.Л. Елагина). – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 6. – С. 14-18.
2. Никулин, А.В. Возможности спортивного клуба в образовательном пространстве вуза / А.В. Никулин // Знание. Понимание. Умение. – 2007. - № 3. – С. 64-69 (0,8 п. л.).
3. Никулин, А.В. Спортивный клуб как фактор формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Никулин. - Московский гуманитарный университет. – ННОУ МГУ, 2008. – 22 с.

Олейник Л.В.

Формы и методы методической работы в ДОО

*МБДОУ г.Астрахани «Детский сад № 19»
(Россия, Астрахань)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-52

idsp: 000001:lj-10-2018-52

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольной образовательной организацией (ДОО), так как способствует активизации личности педагогов, развитию их творческой деятельности, осуществлению взаимосвязи с семьёй и школой в обеспечении непрерывного, гармоничного развития детей. Реализацию данных задач обеспечивает разносторонний характер содержания методической работы и разнообразия эффективных форм и методов с педагогическими кадрами.

Методы методической работы – это упорядоченные способы деятельности по достижению целей.

Форма – это внутренняя организация содержания, конструкция отрезков, циклов методического процесса, отражающая систему его компонентов и устойчивых связей [1].

Все формы методической работы в ДОО направлены на выполнение задач, сформулированных в Уставе, Программе развития и годовом плане.

Подготовка любого методического мероприятия начинается с определения цели. Старший воспитатель отвечает на вопросы: "Чего я хочу добиться, организовав это мероприятие? Каков должен быть результат?", "Что изменится в деятельности педагогов?".

Если цель реальна, то она побуждает педагога к деятельности, вызывает у него активность. Цель четко и понятно сформулирована, указан конечный результат, который можно оценить, сравнить.

Главная цель сегодня – совершенствовать методы индивидуальной работы с воспитателями. У каждого воспитателя свой уровень педагогического мастерства.

Работу начинаем с анкетирования педагогов для выявления реальных трудностей:

1. Что в Вашей работе получается очень хорошо, и каким опытом Вы можете поделиться с коллегами?
2. Что получается в работе с детьми хорошо?
3. В чём Вы испытываете затруднения?

Если такое анкетирование проводится впервые, то предлагаем вопросы, по которым каждый оценивает свои профессиональные навыки, проставляя в нужной графе значок.

По итогам опроса и на основе заполненных и уточнённых анкет составляем карту педагогического мастерства, с которой знакомим коллектив на итоговом педсовете. На основании данной карты планируем систему методической работы с воспитателями на год и предусматриваем следующие моменты:

- какая методическая помощь, кому и какими силами, в какой форме будет оказана (взаимопосещения, наставничество, работа в паре, консультации и т.д.);
- у кого из воспитателей, и какой опыт будет изучаться и обобщаться;
- по разработке какой проблемы будет создана творческая группа воспитателей, организованы просмотр и анализ открытых занятий с детьми.

Таким образом, методическая работа в детском саду определяется не количеством мероприятий, а при учёте всех затруднений воспитателей, оказанием целенаправленной помощи через разнообразие формы с обязательным использованием новых достижений педагогической науки и практики.

Совет педагогов является постоянно действующим органом самоуправления деятельностью дошкольного учреждения, его деятельность регламентируется в "Положение о Совете педагогов в ДОО". Он обсуждает и решает вопросы, связанные с основными направлениями деятельности дошкольного учреждения. Тематика Советов педагогов определяется задачами в годовом плане ДОО. При необходимости в него вносим дополнения и уточнения. Главным вопросом повестки дня всегда являются результаты работы педагогов: уровень развития детей, их здоровье, формы совместной работы педагогов и родителей по воспитанию дошкольников. В состав Совета педагогов входят все педагоги ДОО, старшая медицинская сестра, на его заседания приглашаются представители школ, родители воспитанников ДОО [1; 2; 3].

Обязательным в системе методической работы с кадрами в нашем ДОО являются семинары, семинары-практикумы, педагогические тренинги, практические занятия, направленные на решение наиболее актуальных проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Они играют важную роль в повышении педагогической и психологической компетентности педагогов совершенствовании их профессионального мастерства. В начале учебного года по согласованию коллективом педагогов выбираем темы семинаров, разрабатываем конкретный план их работы, который утверждается советом педагогов. На семинарах и семинарах-практикумах обсуждаем проблемы, знакомим с новинками литературы и передовым опытом по этому вопросу, выполняем практические задания, осваиваем элементы техники педагогического труда, наблюдаем за работой своих коллег. Безусловно, важнейшей и наиболее эффективной формой методической работы с педагогами является организация в ДОО открытых просмотров.

Открытые просмотры в ДОО организуем к разным методическим мероприятиям: к советам педагогов, в процессе аттестации педагогов, в дни открытых дверей.

Очень эффективным методическим мероприятием считаем организацию совместного просмотра начинающим воспитателем и старшим воспитателем работы деятельности успешно работающего воспитателя. Анализ деятельности осуществляется по следующему плану:

1. До проведения занятия анализируется его план, форма анализа занятия, уточняется задание начинающему воспитателю. Выделить приемы, обеспечивающие работоспособность детей во время всего занятия.
2. В процессе занятия комментарий старшим воспитателем этих приемов с объяснением их значения.
3. Анализ занятий начинающим педагогам.
4. Обобщение и уточнение воспитателя, который провел занятие.

5. Обсуждение возможности и применения альтернативных организационных приемов.

6. Задание начинающему педагогу составить полный список организационных приемов.

Важное место в работе МДОУ занимают медико-педагогические совещания, отслеживающие развитие детей раннего возраста, детей логопедической группы. В медико-педагогическом совещании принимают участие: заведующая детским садом, старший воспитатель, старшая медицинская сестра, логопед, воспитатели групп раннего возраста и логопедической группы. Основное назначение медико-педагогических совещаний заключается в том, чтобы проанализировать работу с детьми за определённый отрезок времени (квартал) и наметить новые задачи воспитателя.

Из разнообразных форм методической работы в детском саду особенно прочно вошла в практику такая форма как консультирование педагогов. Консультации могут быть индивидуальные и групповые; консультации по основным направлениям работы всего коллектива, по актуальным проблемам педагогики, по заявкам воспитателей и т.д. Любая консультация требует от старшего воспитателя подготовки и профессиональной компетентности. Основные консультации планируются в годовом плане ДОО, отдельные проводятся по мере необходимости. Используя разные методы при проведении консультации, старший воспитатель не только ставит задачи передачи знаний педагогам, но и стремится сформировать у них творческое отношение к деятельности.

Кроме классического проведения консультаций в виде выступления, дискуссий, используются и другие активные методы консультирования: деловые игры, тематические выставки, дни открытых дверей, КВН, смотры-конкурсы, авторские выставки, взаимопосещение, работа творческих микрогрупп по какой-либо проблеме, методические фестивали, защита воспитателями подготовленных пособий, выявление лучшего опыта и др. [1; 2; 3].

Таким образом, формы и методы методической работы в ДОО могут быть разнообразными и предоставляют старшему воспитателю богатый выбор для организации методической работы в ДОО на высоком профессиональном уровне.

1. Беляя К.Ю. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. - М., 2010.
2. Голицина Н.С. Методическая работа с кадрами в ДОУ. - М., 2004.
3. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. - М., 2005.

Панкова Е.Н.

Развитие наглядно-образного мышления посредством интерактивной игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 7»

(Россия, Еманжелинск)

doi: 10.18411/lj-10-2018-53

idsp: 000001:lj-10-2018-53

Аннотация

Работа посвящена проблеме развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством интерактивной игры. Автором статьи представлен опыт применения в коррекционной работе интерактивной игры, как средства развития и коррекции наглядно-образной формы мыслительной деятельности у детей в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, ИКТ – технологии, интерактивная игра, ЗПР.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование является первым уровнем общего образования [1, с.3]. Дошкольный возраст – это период динамичного психического развития ребёнка, время активного познания окружающего мира и развития мыслительной деятельности. Развитие наглядно-образной формы мышления является особенно важной у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) старшего дошкольного возраста. Наглядно-образное мышление – вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы.

Исследования показали, что у детей с ЗПР вызывает трудности осмысление и выделение проблемной ситуации, в которой необходимо найти новый способ решения, исходя из накопленного опыта (А.К. Бондаренко [2], Н. Ю. Борякова [3], Л. С. Выготский, А. А. Катаева, В. И. Лубовский, О. Н. Назарова [4], Е. А. Стребелева [5], И. М. Соловьев и др.). Реализация Стандарта дошкольного образования детерминирует взаимодействие всех участников образовательных отношений, как личностно-развивающий и гуманистический процесс, который предполагает ориентацию детей дошкольного возраста на общечеловеческие ценности, сотрудничество между собой в группе, а также доброжелательное педагогическое содействие становлению личности ребёнка дошкольного возраста [6, с.130].

Решая проблемы развития наглядно-образного мышления у современных детей с ЗПР, встаёт необходимость реализации инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов.

Эффективными можно считать использование ИКТ – технологий. Основные преимущества: активизация и удерживание интереса на протяжении всего занятия, образовательная деятельность более наглядна и интенсивна, помогает активизировать мыслительные процессы (анализ, синтез, сравнение и др.), возможность осуществлять личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении; предъявление информации на экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес.

Основываясь на том, что игра в дошкольном возрасте – ведущий вид деятельности, логично использовать различного рода интерактивные игры. Положительный момент заключается в том, что в самостоятельной игре дети сами выбирают темп и количество выполняемых заданий (принцип индивидуализации). Помимо этого, присутствует устойчивый интерес к процессу и сюжету игровой деятельности. Знания, приобретённые и обобщённые в игре, более устойчивы и масштабны. И наконец, интерактивная дидактическая игра – современный метод, решающий комплекс задач и отвечающий требованиям высокоэффективной модели обучения.

Работу по развитию наглядно-образного мышления, мы условно разделили на три этапа, при этом использовали компьютерные игры развивающего портала «Мерсибо»:

1 этап.

Развитие целостного восприятия ситуаций, изображённых на картинках. Коррекционно-развивающая работа на начальном этапе направлена на формирование у детей умения воспринимать изображённую ситуацию как целостную, т.е. устанавливать связь между предметами, изображёнными на экране. Для решения данной задачи использовались игры: «Разбиралка - собиралка», «Жадные пылесосы», «Чудеса на полянке».

2 этап.

Развитие обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования. Обучение ориентировке в пространстве, а также выстраиванию целостного сюжета в наглядном и словесном плане. На данном этапе применялись игры: «Невнимательный художник», «Секретная паутина», «Болотная свадьба».

3 этап.

Развитие соотношения между словом и образом. На основе способности правильно представить ситуацию по ее словесному описанию развиваются образные формы мышления и речи ребёнка, являясь фундаментом целенаправленной произвольной

деятельности. Использовали «Прятки под шапкой», «Загадки-заплатки», «Кто лишний?». Итоговым мероприятием стало интерактивное путешествие по сказке «Гуси – лебеди». Помогая Маше найти братца, дети прошли сложный, но интересный и запоминающийся путь. По просьбе «Печки» вспомнили процесс приготовления хлеба (определение правильной последовательности сюжетных картинок), с «Яблонькой» рассмотрели, как она хороша в своих нарядах в разное время года (соотнесение наглядных сезонных признаков с временем года). По берегам быстрой речки выложили узоры из разноцветных камей (нахождение закономерности в рисунке). Не заменимой оказалась помощь Ёжика, который тоже попросил об услуге, дети собирали портрет зверька, (картинка из 6 частей). В благодарность ёжик проводил ребят к избушке Бабы Яги. Чтобы вернуть героине братца Иванушку, Баба Яга провела испытание. Дети, по заданию героини, складывают в котёл необходимые ингредиенты (четвёртый лишний) для зелья. По окончании испытания Баба Яга превращается в фею, а Маша и Ваня возвращаются домой.

В процессе коррекционной работы над развитием наглядно-образного мышления у детей старшего возраста с ЗПР положительная динамика позволяет сделать вывод о результативности применения ИКТ – технологий [7, с.104]. По сравнению с начальными данными мониторинга, на 20% увеличилось количество детей с высоким уровнем и на 30% со средним уровнем исследуемого качества.

Таким образом, использование педагогом информационных технологий дает возможность существенно обогатить, качественно обновить воспитательно-образовательный процесс в ДОУ и повысить его эффективность.

1. Малютин Е.В. Педагогическое содействие становлению образа у ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе / автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. - Челябинск, - 2014
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991.
3. Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю.Борякова. – М.: Педагогика, 1999.
4. Назарова О. Н. Особенности наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития различного генеза // Молодой ученый. — 2017. — №7. — С. 551-555.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005.
6. Малютин Е.В. Инновационные формы педагогического содействия социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста / Инициативы XXI века. - 2015. - № 4. - С. 130-131.
7. Малютин Е.В. Портфолио как эффективная форма работы по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО / В сборнике: Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики материалы VII Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 103-109.

Полищук Н.В.

Аспекты гуманитаризации современного образования по физической культуре студентов ВУЗа

*Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М.А. Бонч-Бруевича
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-54

idsp: 000001:lj-10-2018-54

Аннотация

Важной задачей педагогической науки и практики становится гуманитаризация образовательного процесса, центром которого является личность студента, его педагогическая направленность как показатель — активно-действенного отношения к профессии. Новый взгляд на систему ценностей в современном обществе изменяет роль

образования, которое сегодня становится приоритетной сферой государственных интересов. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности вынесен на первое место среди принципов государственной политики в области образования и в Законе Российской Федерации. Таким образом, идея гуманитаризации является ключевой, определяющая весь ход развития современного образования. При этом высшая школа должна создать все необходимые условия, чтобы гуманно ориентированный подход был реально осуществлен в образовательном процессе.

Ключевые слова: тенденция, содержание, образование, гуманитаризация, образовательный процесс, средства развития.

Исследование гуманитаризации образовательного процесса как средства развития педагогической направленности личности заложено в трудах П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Современная стратегия физической культуры и спорта ориентирует всю педагогическую систему образования на формирование физической культуры личности, под которой М.Я. Виленским и Г.М. Соловьевым понимается, что это социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентации и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивную деятельность, культуру образа жизни, духовность и психофизическое здоровье.

По мнению В.В. Рыбакова и Л.М. Куликова, высокий уровень здоровья и работоспособности должен стать стержнем, неотъемлемой чертой мировоззрения, миропонимания, мировосприятия, культуры современного человека и идеологии государства в целом.

Гуманитаризация физкультурного образования означает выдвижение личности студента в качестве главной ценности педагогического бытия, а не только его телесно-функциональной сферы. Гуманитарная значимость физической культуры предполагает достижение полноты знаний о человеке, понимание значения человеческих ценностей в современном мире, осознание своего места в культуре, развитие культурного самосознания, способностей и возможностей к преобразующей деятельности.

Профессиональное сообщество предпринимает сегодня немалые усилия для изменения структуры и содержания гуманитарного образования.

Новый этап в развитии России требует и новых подходов к организации гуманитарного образования российских студентов. Гуманитарное образование - составная часть общего образования, которое, наряду с воспитанием и обучением, входит в систему социализации человека, его подготовки к жизни в современном обществе, вхождения в общество, общественной адаптации. Образование вообще, а высшее образование в частности, подвержено действию гуманистических принципов, ибо гуманизм охватывает все сферы жизнедеятельности людей, в том числе и физкультурно-спортивную деятельность. Стержнем гуманизма является духовность. Она лежит в основе гуманизма и составляет его главную движущую силу.

В общем плане одна из набирающих силу тенденция современного мирового развития - его гуманистическая направленность. Что касается видения гуманитаризации, то под этим понимается, прежде всего, процесс обеспечения широких возможностей для разностороннего развития личности. Гуманитаризация - это расширение присутствия в общем объеме знаний, получаемых в вузе, наук общеобразовательного гуманитарного характера. Это вплетение в ткань специальных знаний, сведений, позволяющих человеку рассматривать задачи своей будущей деятельности в сфере физической культуры и спорта

под углом зрения гуманистических идей и ценностей, традиционно относимых к разряду высоконравственных и духовных.

Гуманитаризация высшего физкультурного образования, по нашему мнению:

- Представляет собой средство реализации гуманистической сути обучения и воспитания интеллектуальной, социокультурной, коммуникативной сущности человека, как субъекта сознания и деятельности, активного элемента развития общества.
- Гуманитаризация физкультурного образования способствует преодолению односторонности и фрагментарности подготовки специалистов, позволяет придать ей комплексный, целостный характер.
- Предполагает построение преподавания различных дисциплин с учетом и на основе гуманистических идеалов и ценностей, ориентирует деятельность профессорско-преподавательского состава на воспитание высокой духовной культуры студентов.
- Создает возможность для формирования у обучаемых такого культурного потенциала, который может обеспечить: становление и развитие зрелой гражданской позиции, устойчивость в избранном жизненном пути, творческую профессиональную деятельность после окончания вуза, принципы социального поведения, нравственную социальную ориентацию, стремление к нравственному самосовершенствованию.
- Воплощает деидеологизацию воспитания и обучения, свободу от заданности идеологических концепций, идей, взглядов и позиций, привносимых в общий процесс воспитания. Первостепенное значение приобретает при этом определение условий, средств и способов успешного воспитания, самовоспитания, самосовершенствования будущего специалиста физической культуры и спорта.

Тем самым диалектическая взаимосвязь гуманизации и гуманитаризации высшего физкультурного образования позволяет определить цель образовательного процесса, как создание объективных и субъективных условий для всестороннего и свободного развития личности студента, его мышления, общей и методологической культуры через углубленную индивидуализацию обучения и воспитания в высшей школе на основе общечеловеческих принципов.

Центральная идея гуманизации современного физкультурного образования состоит в адекватном отражении и оптимальном удовлетворении потребностей студенческой молодёжи в её духовном, нравственном и культурном развитии, мировоззренческой ориентации.

Целью гуманитарного образования в высшем учебном заведении должно стать формирование и развитие духовного потенциала, гуманитарной культуры специалиста, творческой, поисковой, инициативной личности, способной к созданию новых результатов, обеспечивающих прогресс в системе физкультурного образования и ориентированных на общечеловеческие ценности в тесном единстве с реализацией национально-государственных интересов России.

Такая гуманистическая цель обеспечивается включением в основную образовательную программу профессиональной подготовки выпускника требования о воспитании в нем гражданской ответственности, стремление к постоянному профессиональному росту, формирование у студентов правового самосознания, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной мобильности и других профессионально-значимых качеств.

Общая цель гуманитарного образования раскрывается через систему задач. К их числу сегодня следует отнести:

- ✓ Обучение студента методологии познания и творчества, критической деятельности и социального поведения, как необходимой основы для

успешного освоения в процессе обучения общенаучных и специальных дисциплин, последующей профессиональной деятельности.

- ✓ Формирование системы научных знаний о человеке, обществе, истории культуры и цивилизации, физической культуре и спорте как социальном феномене, обеспечивающих духовное саморазвитие личности, свободное самоопределение специалиста в системе общечеловеческих ценностей, общественно – политической жизни, ориентации в меняющемся мире, развитие гуманистической направленности будущей деятельности в сфере физической культуры и спорта.
- ✓ Повышение общей культуры студента, формирование творческого, интеллектуального потенциала, осознания гражданской и профессиональной ответственности, приверженности национально-культурным и спортивным российским традициям.
- ✓ Развитие условий для самореализации личности, удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, формирование у обучаемого умения правильно ориентироваться и действовать в любых жизненных ситуациях.

Для движения к новому качеству преподавания, способному удовлетворить современные потребности гуманитарного образования, необходим выбор системы принципов, позволяющих осмысленно и прицельно выходить на требуемый содержательный и организационный уровень. Думается, основными такими принципами могут быть:

- демократизм, предполагающий отказ от директивного, нажимного формирования мировоззренческих позиций, от идеологизированного навязчивого моделирования вкусов, симпатий, стереотипов поведения. Не отрицая при этом наличия определенных ориентиров в виде государственных стандартов социально-гуманитарного, физкультурного образования;
- это подлинная правдивость, объективность содержания гуманитарного знания с обогащением его результатами собственного научного поиска преподавателя;
- фундаментальность. Речь идет о формировании содержательной массы социально-гуманитарных дисциплин, теории физического воспитания на основе фундаментальных трудов отечественных и зарубежных корифеев науки и педагогики, передовых научных школ, реально оплодотворявших теорию, творческий гуманитарный поиск и общественную практику;
- выражение государственных стандартов гуманитарной подготовки специалиста по физической культуре и спорту с набором конкретных выходных характеристик качества образования.
- преемственность лучших традиций и передового опыта отечественного и мирового гуманитарного образования.
- отказ от привилегий отдельных дисциплин социально-гуманитарного профиля, стремление к отражению в учебных программах всего их содержательного спектра.
- Непрерывность социально-гуманитарного образования в течение всего срока обучения в вузе с перспективой на послевузовское совершенствование.

Гуманитаризация физкультурного образования по физической культуре, таким образом, должна способствовать не столько расширению кругозора студента, сколько обеспечивать формирование мировоззренческих позиций, убеждать студентов в необходимости освоения ценностей физической культуры.

Таким образом, современная тенденция гуманитаризации содержания физкультурно-спортивной деятельности определяется процессами демократизации в Российском обществе, гуманизацией системы образования и социально-духовными потребностями общества. Становление гуманно-ориентированной системы физической культуры и спорта в России, естественно, требует и соответствующей подготовки специалистов в этой области. Сущностный смысл гуманитаризации образования, состоит в ориентации содержания высшего образования на развитие личности студента с помощью расширения и углубления общегуманитарной ценностной базы образовательной системы

1. Вербицкая Л. Гуманитарное образование в современной России // Высшее образование в России. 1996. № 1. С. 79—84.
2. Физическая культура студента: учебник / под ред. В. И. Ильинича. М., 2003.
3. Зюкин А.В. Проблемы студентов высших учебных заведений во время занятий физической культурой и спортом на современном этапе Зюкин А.В., Стародубцев М.П., Танастишин А.А. В сборнике: Вопросы педагогики и психологии: теория и практика сборник материалов международной научной конференции [Электронный ресурс]. Научный редактор Маслов Сергей Ильич. Киров, 2015. С. 50-56.
4. Стародубцев М.П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М.П. Стародубцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 249-261.
5. Стародубцев М.П. Физическая культура как фактор комплексного воздействия на формирование здорового образа жизни военнослужащего в сборнике: Современная педагогика: теория, методика, практика Сборник материалов международной научной конференции под редакцией Д.Ю. Ануфриевой. Киров, 2014. С. 86-92.
6. Стародубцева О.М. Уровни развития и закономерности формирования физической культуры личности. Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 33. С. 99-105.
7. Стародубцев М.П. Мотивационно-потребностный подход в повышении эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов / М.П. Стародубцев, О.М. Стародубцева, В.Л. Татаренцев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 3 (121). С. 239-244.
8. Стародубцев М.П. Педагогическая модель обеспечения физической готовности выпускников вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности / М.П. Стародубцев, М.Н. Татамиров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 158. – С. 110-116.
9. Стародубцев М.П. Роль занятий физическими упражнениями в укреплении и сохранении здоровья студенческой молодежи Стародубцев М.П. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 36. С. 301-305.
10. Кириченко Р.В. Гуманитарная сущность образовательной среды в учебном заведении Кириченко Р.В., Стародубцев М.П. В сборнике: Современные направления и образовательные технологии физической подготовки и спорта в профессиональной деятельности силовых ведомств Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Пермский военный институт ВВ МВД России, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказания России, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2014. С. 180-185.
11. Асриев С.А. Сущность и специфика педагогической деятельности преподавателя Асриев С.А. В сборнике: новая наука как результат инновационного развития общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 ч-ях. 2017. С. 6-11.
12. Катаны И.А. Концептуальные основы формирования общекультурных компетенций у тренеров-специалистов физической культуры / Катаны И.А. // Глобальный научный потенциал №12 (81) 2017 С. 13-17
13. Иваненко Т.А. Взаимосвязь педагогической культуры и педагогического мастерства / Иваненко Т.А. // Глобальный научный потенциал. 2017. № 10 (79). С. 12-15.
14. Романенко Н.В. Компетентностный подход и государственные образовательные стандарты нового поколения Романенко Н.В., Зюкин А.В., Стародубцев М.П. Актуальные проблемы физической подготовки силовых структур. 2008. № 3. С. 141-159.
15. Ткачук В.Н. Компетентностный подход как основа подготовки руководителей Ткачук В.Н., Стародубцев М.П. В сборнике: Социальные эффекты образования курсантов ВОУВПО внутренних войск МВД России 2012. С. 45-53.
16. Стародубцев М.П. Основы педагогического мастерства и развитие профессиональной компетенции преподавателя вуза Стародубцев М.П., Петров Д.А., Кириченко Р.В., Кострыкин С.Х. Санкт-Петербург, 2014.

17. Стародубцев М.П. Педагогические технологии. XXI век / Стародубцев М.П., Петров Д.А., Зюкин А.В., Кабаев И.Е. учебное пособие / Санкт-Петербургский институт внутренних войск МВД России. Санкт-Петербург, 2014.
18. Иваненко А.В. Качества творческой личности, психолого-педагогические условия их развития у преподавателя / Иваненко А.В. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 3. С. 80-84.
19. Стародубцев М.П. Профессионально-личностное развитие педагога физической культуры: научно-теоретический аспект / Стародубцев М.П., Иваненко Т.А., Сапсаева Т.В., Перелогов И.О., Винтовкина Н.Е. // Перспективы науки. 2018. № 5 (104). С. 102-107.
20. Иваненко А.В. Влияние физических упражнений на когнитивные способности студентов ГУТ им. М.А. Бонч-Бруевича / Иваненко А.В., Стародубцев М.П., Астафьев В.В., Базанов А.Н. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 12 (154). С. 106-109. 1
21. Стародубцев М.П. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов / Стародубцев М.П. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 12 (154). С. 271-275.
22. Стародубцев М.П. Диагностический комплекс оценки уровня сформированности готовности специалистов в области физической культуры и спорта к реализации научно-исследовательской деятельности / Стародубцев М.П., Катаны И.А. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 12. С. 79-81.
23. Стародубцев М.П. Анализ мотивов, определяющих направленность занятий физическими упражнениями у студентов / Стародубцев М.П., Иваненко Т.А. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 11 (141). С. 208-211.
24. Стародубцев М.П. Становление государственной системы общего образования в России в последней трети XVIII века / Стародубцев М.П., Слепов В.Я. // Мир образования - образование в мире. 2012. № 2 (46). С. 10-24.
25. Романенко Н.В. Гуманитаризация современного высшего военно-физкультурного образования в России / Романенко Н.В., Стародубцев М.П., Зюкин А.В. В сборнике: Человек, спорт, здоровье V Международный конгресс. 2011. С. 249-254.

Сергеев С.И.

Тьюторское сопровождение практики курсантов военного вуза

*Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске
(Россия, Челябинск)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-55

idsp: 000001:lj-10-2018-55

Аннотация

В данной статье рассматривается одной из этапов проведения педагогического эксперимента, а именно на тьюторском сопровождении самостоятельной работы при прохождении курсантами практики «Выживание в малонаселённой местности».

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, курсанты, практика, самостоятельная работа.

Важную роль в обучении будущих офицеров играет организация самостоятельной подготовки.

Адекватно организованная самостоятельная подготовка курсанта, является неотъемлемой частью образовательного процесса и проводится в целях:

1. Усвоения, углубления и закрепления знаний, полученных на лекциях и других видах учебных занятий.
2. Выработки умений и навыков самостоятельного активного поиска новых, дополнительных знаний.
3. Ознакомления с новыми материалами и их изучения.
4. Подготовки к предстоящим учебным занятиям, промежуточной и итоговой аттестации.
5. Выполнения письменных работ.

6. Повышения ответственности курсантов и слушателей за свою профессиональную подготовку, формирование личностных и профессионально-деловых качеств, воспитания организованности и самодисциплины.
7. Формирования у курсантов профессионального мышления на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных творческих заданий по учебным курсам и дисциплинам [3].

Ранее опубликованных работах уже рассматривались вопросы тьюторского сопровождения самостоятельной работы курсантов военных вузов. В этой статье хотелось бы остановиться на одном из этапов проведения педагогического эксперимента, а именно на тьюторском сопровождении самостоятельной работы при прохождении курсантами практики «Выживание в малонаселённой местности».

В вузе, в рамках эксперимента, создана группа «подготовки инструкторов», состоящая из курсантов 4 курса, заинтересовавшихся изучением дисциплины, которые и стали участниками эксперимента в качестве тьюторов. Целями создания группы являются:

- повышение уровня знаний и навыков участников группы;
- повышения уровня знаний по дисциплине в учебных группах в которых обучаются курсанты из группы входят «подготовки инструкторов»
- привлечение наиболее подготовленных участников группы в качестве тьюторов при проведении занятий по дисциплине на 1 и 2 курсах;
- реализация потенциала группы в научно-исследовательских работах по дисциплине.

В ходе данного этапа проводилась работа тьюторов-стажёров на практике «Выживание в малонаселённой местности» которая проводилась в специальных центрах выживания в г. Хабаровске и п. Джубга Краснодарского края.

На этом этапе экспериментальных учебных групп было 3 и 1 учебная группа контрольная.

Основными методами работы тьюторов на данном этапе были:

- индивидуальные тьюторские беседы, проводились с целью активизация каждого курсанта, с учетом, именно его способностей, особенностей его характера, навыков общения и т.д. на дальнейшую самостоятельную работу по формированию необходимых умений;
- групповая тьюторская консультация, проводилась для анализа определенных этапов реализации программы практики «Боевое выживание»; выявить «плюсы» и «минусы» произошедшего события; трудности и неожиданности, с которыми пришлось столкнуться тьюторантам, высказываются пожелания и предложения на будущее;
- тренинг, был направлен на отработку личностных навыков, связанных с возникновением проблем в обучении и выполнении самостоятельной работы, решение проблемных задач командным способом;
- тьюториал, направленная на приобретение опыта использования нестандартных учебных ситуаций, развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей, коррекцию мотивации курсантов, приобретение обмен социальным опытом. Основной целью тьюториала оживить и разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность слушателей, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике.

Большое внимание уделялась рефлексивной деятельности тьюторов – стажёров, которая была направлена на обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения. Как правило,

рефлексия – это процесс индивидуальный, но возможна и групповая рефлексия. Как раз на практических занятиях по выживанию составом экипажа рефлексия носит групповой характер и проводится по ходу его проведения. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии, и в нее уже на первых порах включались все члены группы.

Также можно выделить и коммуникативную работу тьюторов - стажёров на практике. Она была направлена на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности; умения вести диалог, так как для эффективного проведения тьюториала важны как совместная работа курсантов и тьютора, так и взаимодействие тьюторантов между собой.

Таблица № 1

Итоги успеваемости за практику

№ п/п	№ группы	количество курсантов/ тьюторов- стажёров/%	Средний бал			зачёт
			текущей успеваем ости	индиви- дуальное задание	отчёт о практике	Средний бал
экспериментальные учебные группы						
1	1	18/4/22%	4,8	4,5	4.4	Отлично 10 чел. 56% Хорошо.7 чел. 38 % Удовл. 1 чел. 6 % Неудовл. 0 чел. 0% Ср. балл 4.5
2	2	23/5/22%	4,8	4,5	4.7	Отлично 13 чел. 56% Хорошо.10 чел. 44% Удовл. 0 чел. 0% Неудовл. 0 чел. 0% Ср. балл 4,6
3	3	23/3/13%	4,2	4,4	4,2	Отлично 9 чел. 39% Хорошо 13 чел. 56% Удовл. 1 чел. 5% Неудовл. 0 чел. 0% Ср. балл 4,3
контрольная учебная группа						
4	4	27/0/0	3,5	4,0	3,9	Отлично 8 чел. 30% Хорошо 9 чел. 33% Удовл6 чел. 22% Неудовл 4 чел. 15% Ср. балл 3,8

В течении практики ежедневно оценивались их умения по выживанию в малонаселённой, безлюдной местности. Итогом практики стали выполнение индивидуальных заданий, защита отчёта о прохождении практики и принятие зачёта.

Итоги успеваемости показал приведён в таблице № 1.

Проанализировав итоги прохождения практики можно сделать следующие выводы:

- - экспериментальных группах средний бал значительно выше чем в контрольной;
- - в контрольной группе 4 курсанта по итогам практики получили неудовлетворительные оценки, в экспериментальных группах все курсанты получили положительные оценки и только два курсанта получили оценку «удовлетворительно»;
- - тьюторы-стажёры справились с поставленной задачей сами они все получили оценки отлично, как по текущей успеваемости так и по итогам аттестации.

Педагогический эксперимент продолжается, дальнейший ход эксперимента будет освещён в следующих статьях.

1. Анохина В.А. Основные формы, методы и средства тьюторского сопровождения учебное пособие /В.А. Анохина// Уварово, 2014 год
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. — М., 1976.
3. Бобков О.Б., Бобкова Т.С. Профессиональное становление военного специалиста в период обучения в вузе в условиях модернизации военного образования // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 9. – С. 217–231.
4. Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика: учеб.-метод. пособие для курсантов-тьюторов и педагогов высшей школы; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2009. - 136с

Силантьева О.П., Орлянская О.П., Алещенко И.В.
Общие основы организации образовательной деятельности
по развитию речи в ДОО

МБДОУ г.Астрахани № 109
(Россия, Астрахань)

doi: 10.18411/lj-10-2018-56

idsp: 000001:lj-10-2018-56

Развитие речи является одним из приоритетных направлений профессиональной деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации. Актуальность данного тезиса не вызывает никаких сомнений, так как своевременное развитие речи является одним из показателей нормального хода интеллектуального развития ребёнка. Для оптимизации речевого развития ребёнка представляется очень важным учитывать индивидуальные и возрастные особенности воспитанников.

Принцип учёта индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников является одним из ведущих принципов организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО) в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Индивидуальный подход к воспитанникам в процессе образовательной деятельности способствует раскрытию индивидуальности ребёнка, которая находит своё выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы, творчества, в том, что при усвоении нового материала каждый обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания [7].

Индивидуальными особенностями детей следует руководствоваться и при рассаживании воспитанников за столы, и при определении каждому места за столом. При этом нужно учитывать особенности их физического развития, своеобразие психического развития и поведения. Если у ребёнка пониженный слух или зрение, то его надо обязательно посадить поближе к воспитателю. Постоянного внимания воспитателя требуют и очень подвижные дети, непоседы. Их тоже следует посадить поближе. Недалеко от воспитателя должны сидеть и тихие, пассивные, молчаливые ребята. При рассаживании необходимо учитывать также дружеские взаимоотношения детей, но всё-таки в первую очередь руководствоваться педагогическими ценностями, подбирать соседей по столу, исходя из возможностей их благотворного влияния друг на друга [5].

При общении с детьми в быту, в играх, в процессе образовательной деятельности педагог непременно обнаруживает особенности их речевого развития: образность и выразительность или, наоборот, невыразительность языка; навыки связной речи или неумение связно выразить свою мысль, богатство или бедность словарного запаса; недостатки произношения отдельных звуков. Индивидуальный подход на специальных занятиях позволяет воспитателю исправить недостатки речевого развития детей,

способствует усвоению лексических единиц родного языка и повышению речевой активности детей.

На занятиях по развитию речи педагог должен учитывать индивидуальный уровень развития речи детей, их возрастные, физиологические, психологические и поведенческие особенности.

Условно всех детей в плане развития речи можно разделить на активных и пассивных. Под речевой пассивностью понимают сниженный уровень речевой деятельности, обусловленный особенностями речевого развития ребёнка в онтогенезе, который проявляется в недостаточной сформированности речевых умений или в негативном отношении к речевой деятельности вообще, или в использовании обходных путей в процессе исполнения речевых упражнений, заданий и т.д. Здесь имеется в виду использование экстралингвистических способов общения (мимика, жесты) даже тогда, когда необходимы вербальные способы.

Исследования и практика учёных (А.М. Богуш [1], Е.И. Тихеевой [8], А.П. Усовой [9] и других) показывают, что у детей более успешно развивается речевая активность в процессе обучения на занятиях, быстрее усваиваются предъявляемые к ним требования, если обучение тем или иным знаниям, умениям и навыкам начинается своевременно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей детей.

Учёные (А.М. Богуш [1], А.М. Бородич [2], А.В. Запорожец [4] и другие) сходятся во мнении, что под речевой активностью детей следует понимать следующие умения, которыми должен обладать ребёнок:

- слушать и понимать обращённую к нему речь;
- вступать в разговор и поддерживать его;
- отвечать на вопросы и спрашивать самому;
- уметь объяснять;
- пользоваться разнообразными языковыми средствами.

Основными показателями речевой активности детей дошкольного возраста являются:

- присутствие инициативы в речевой деятельности;
- поддержание и подкрепление инициативы, при наличии значимого «подкрепления» (яркой наглядности, игровой мотивации и т.д.);
- присутствие «умственного удивления» (любопытства, интереса и т.д.);
- высокая трудоспособность в речевой деятельности.

Нельзя путать речевую активность детей с ложной активностью. Дети с ложной активностью готовы отвечать на любой вопрос, даже не выслушав его до конца, они не любят размышлять и обосновывать свои ответы. С удовольствием слушая рассказы, сказки, интересные истории, они обычно не вникают глубоко в их суть и не могут правильно пересказать прослушанный материал. Всякий раз, когда требуется напряжение внимания и работа мысли, они предпочитают молчать. Часто не тактично ведут себя по отношению к другим отвечающим. Но, при этом заметить и скорректировать чужие ошибки они не в состоянии. У таких детей необходимо развивать внимание, наблюдательность, сдержанность, преодолевать излишнюю самоуверенность [3;6].

Активизация речевой деятельности способствует умственному развитию ребёнка, обогащению словарного запаса, развитию речи, усвоению лексических единиц родного языка, способствует развитию воображения, мышления.

Ребёнок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идёт снизу вверх. Так как раньше возникают элементарные, низкие свойства речи и только позже развиваются её сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи.

Именно для правильного произвольного владения речью необходимо на занятиях развивать активную речевую деятельность у детей. А для этого нужно создавать положительное отношение к образовательной деятельности. Способом создания такой положительной мотивации является индивидуальный подход к каждому ребёнку. При этом практическое взаимодействие – это предпосылка активной речевой деятельности детей.

Таким образом, опираясь на разработки А.М. Богуш [1], Я.М. Ковальчука [5] и Р.С. Буре [3] в области выделения уровней речевой активности, можно сделать вывод, что основными критериями при определении уровня речевого развития детей среднего дошкольного возраста, являются следующие:

- активность ребёнка в процессе образовательной деятельности по развитию речи;
- качество ответов на вопросы.

Одной из главных задач педагога является формирование количественного и качественного словарей. Работа должна быть направлена на активизацию слов в речевой деятельности дошкольников и способствовать быстрому переходу лексики из пассивного словаря в активный. Образовательный процесс, связанный с практической и игровой деятельностью, направленный на учёт индивидуальных психофизиологических особенности детей будет способствовать повышению эффективности речевого развития воспитанников.

1. Богуш А.М. Обучение русскому языку в детском саду. – М., 2003.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М., 2001.
3. Буре Р.С. Готовим детей к школе. – М., 2007.
4. Запорожец А.В. Психология. – М., 2005.
5. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка. – М., 2011.
6. Пустовалов П.С., Сенкевич Н.П. Пособие по развитию речи. – М., 2006.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 2001.
8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М., 2007.
9. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М., 2010.

Стародубцев М.П.

Научно-методологические аспекты развития профессиональной компетентности педагогов по формированию общекультурных компетенций студентов

*Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-57

idsp: 000001:lj-10-2018-57

Аннотация

Анализ научных работ показал, что в настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «общекультурная компетентность». Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом. Практика свидетельствует о том, что несформированность общекультурной компетентности тормозит личностный рост студентов и влияет на эффективность всего образовательного процесса. Поэтому формирование общекультурной компетентности как интегративного качества личности, определяющего личностный рост студентов и способствующего совершенствованию образовательного процесса в вузе, приобретает особую значимость.

Ключевые слова: формирование, аспекты, развития, компетентность, педагогическая деятельность, эффективность.

Учить сегодня подрастающее поколение на современном уровне требований общества педагогу нельзя без постоянного обновления и обогащения своего профессионального потенциала. Успешность педагогической деятельности во многом зависит от умения и способности преподавателя мобилизовать свои усилия на систематическую умственную работу, позволяющую рационально строить свою деятельность, преодолевать трудности во время самостоятельной подготовки к занятиям, снимать эмоциональные и психические перегрузки, управлять своим эмоциональным состоянием. Эти качества не даются от рождения или в виде приложения к диплому, а являются результатом длительной работы над собой.

Эта работа приобретает особую актуальность в наши дни, когда возрастает значение самодисциплины и самоуправления, а жизненный успех все больше зависит от самостоятельности, умения использовать внутренние резервы личности, максимально развивать способности, проявлять творческую активность. В педагогике такая работа над собой носит название самовоспитания и саморазвития.

Самовоспитание и саморазвитие – это сознательная практическая деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности.

Профессиональное саморазвитие и самовоспитание – это сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями профессии к человеку. Личностное саморазвитие и профессиональное самовоспитание неразрывно связаны между собой. Оба процесса сложны по своей структуре и осуществлению, однако овладение технологией профессионального саморазвития поможет начинающему преподавателю продуктивно организовать самостоятельную подготовку к профессиональной деятельности и к мастерству.

Подчеркивая необходимость общекультурной подготовки, которая ориентирует будущего специалиста на общечеловеческие ценности, позволяет на их основе понимать ситуацию и решать проблемы в различных сферах деятельности, осуществлять личностное и профессиональное саморазвитие, авторы особое внимание уделяют развитию в образовательном процессе общекультурных компетенций (С.Л. Троянская, Ю.Г. Татур и др.) Готовность педагога высшей школы к работе по формированию общекультурных компетенций студентов – одна из важных проблем результативного решения педагогических задач на практике. Для организации методической работы с педагогами, разработки научного и учебно-методического обеспечения подготовки к работе по формированию общекультурной компетенции студентов важное значение имеет определение объема знаний и умений современного педагога, создание модели его психолого-педагогической компетентности как основы подготовки к такой работе.

Рассмотрим имеющиеся научные исследования по обозначенной проблеме. Основой для разработки модели психолого-педагогической компетентности педагога по формированию общекультурной компетенции студентов являются:

- идеи философов гуманистического направления о взаимодействии личности с объектами культуры, о свободе и ответственности творческого человека
- фундаментальные исследования закономерностей развития личности и её структуры [1, 2]
- вопросы фундаментальной подготовки будущего педагога
- различные виды компетентности
- теории самоактуализации и развития самоактуализирующейся личности

- теории творческой деятельности и концепции развития творческих способностей.

Моё исследование опирается на положения общей педагогики (Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, М.А. Данилов, С.А. Днепров, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский, В.В. Сериков, Э.Г. Юдин и др.).

В связи с тем, что аспекты общекультурных компетенций рассматриваются как особые виды деятельности, методологию исследования определяют положения деятельностного подхода (М.Я. Басов, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Метод моделирования (В.Г. Виненко, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Л.М. Фридман, В.А. Штофф и др.) служит средством построения моделей, демонстрирующих компоненты педагогической системы. Теоретическая основа исследования определяется совокупностью исторически закрепившихся теорий в области общего и высшего образования, взаимосвязи и взаимозависимости потенциала и творческой деятельности. К их числу относятся: *теории творчества в образовании* (К. А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Н.Ф. Вишнякова, А.Б. Воронцов, П.П. Горностай, А.К. Дусавицкий, В.А. Караковский, С.А. Новоселов, М.Г. Ярошевский и др.). *Теории личностно ориентированной парадигмы образования* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Лежнева, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.). *Теории развивающего обучения и концепции исследовательской деятельности* (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, М.М. Безруких, Л.А. Венгер, Н.Ф. Виноградова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Подьяков, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.). *Теории образования подрастающего поколения* (А.Ф. Аменд, В.В. Базелюк, В.А. Беликов, В.А. Болотов, Г.Д. Бухарова, Е.А. Климов, Л.В. Моисеева, Л.Я. Рубина, Е.В. Ткаченко, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и др.). *Теории разработки педагогических технологий* (М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, И.П. Гладиллина, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Л.М. Кустов, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова, Н.О. Яковлева и др.). *Теории разработки педагогического мониторинга и управления качеством образования* (А.С. Белкин, В.Г. Горб, В.А. Кальней, Г.М. Королева, А.М. Моисеев, М. М. Поташник, С.А. Старченко, С.Е. Шишов и др.).

Формирование общекультурной компетенции студентов педагогом в высшей школе предусматривает обоснование целей, принципов и методов деятельности. Для реализации деятельностного подхода нужно определить критерии его эффективности. Ведущим критерием эффективности деятельности педагога по формированию общекультурной компетенции студентов, считаю, является создание условий для достижения цели, реализация каждым студентом права на получение образования, которое отвечает его интересам, способностям, возможностям.

Эффективность деятельности педагога по формированию общекультурной компетенции студентов в широком понимании – комплексная характеристика реальных результатов деятельности (интегрального эффекта) с учетом соответствия этих результатов социальному заказу общества, задачам развития тех или иных способностей студента (с учетом ресурсных и временных ограничений). Такое понятие эффективности полностью отвечает системному подходу к этому понятию.

Целевая эффективность характеризует степень готовности педагога к достижению поставленных целей, необходимого уровня ожидаемого и полученного результата. Она является внешним показателем функционирующей эффективности.

Социально-психологическая эффективность определяет степень влияния деятельности педагога по формированию общекультурной компетенции студентов на уровень воспитанности, ценностей студента, его коммуникабельность, толерантность,

удовлетворение от своего труда, развитие потребностей и мотивов, становление и формирование профессиональной личности.

Ресурсная эффективность представляет собой характеристику степени целесообразности использования всех ресурсов системы образования по формированию общекультурной компетенции студентов.

Технологическая эффективность характеризует уровень реализации основных функций деятельности по формированию общекультурной компетенции студентов: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулирующей. Разрабатывая критерии профессиональной компетентности педагога в формировании общекультурной компетенции студентов, были изучены подходы Т.Е. Ковиной, определяющей совокупность требований, по которым опосредованно можно судить о критериях профессиональной компетентности. К ним относятся следующие требования:

- Изучение профессиональной компетентности необходимо направлять на влияние индивидуальных особенностей профессионального роста.
- Оценка профессионально-педагогической компетентности проводится путем сравнения полученных результатов с определенными нормами, средними величинами, а также путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностик с целью выявления характера продвижения в развитии и профессиональном росте педагога.
- Диагностика профессиональной компетентности нужна не только для выявления актуального уровня, но и для определения возможных проявлений творчества.
- Изучение профессиональной компетентности педагога по формированию общекультурной компетенции студентов опирается на самоанализ, самодиагностику результативности вышеуказанной деятельности для создания мотивации самосовершенствования и профессионального роста.
- Уровень профессиональной компетентности следует рассматривать как содержательную характеристику деятельности педагога, а процесс самосовершенствования, профессионального роста – как развитие, изменение качественно своеобразных этапов деятельности.

А.К. Маркова выделяет также специальную, социальную, личностную и индивидуальную компетентность как виды профессиональной. Социально развиваясь, специалист создает нечто новое в своей профессии (новый прием, метод и т. д.). Он несет ответственность за принятое решение, определяет цели исходя из собственных ценностных оснований.

Пытаясь описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием, Ю.Г. Татур определяет компетентность как интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области.

Многие исследователи определение компетенции наиболее полно связывают с деятельностным результатом обучения, направленным на развитие способности соединять базовые элементы (знания, умения, навыки) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от контекста, ситуации, функции. И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к

осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

Компетентность проявляется в личностно ориентированной деятельности, поэтому и оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интерактивно отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных ситуациях.

Компетентность можно представить как категорию, складывающуюся из пяти главных компонентов:

- ❖ глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;
- ❖ хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями;
- ❖ умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;
- ❖ чувства ответственности за достигнутые результаты;
- ❖ способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей.^[1]_{SEP}

Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, т. е. обладать методом (знание плюс умение) решения. Причем в зависимости от конкретных условий решения проблемы компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Вариативность метода – это третье важное качество компетентности, наряду с мобильностью знания и критичностью мышления. «Формула компетентности», по мнению М. А. Чошанова, может выглядеть следующим образом: компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей). При этом индивид не только осваивает заданные извне ценностные ориентиры. Он является индивидуальностью, самостью, обладающей способностью осознавать и рефлексировать собственные ценности, сопоставлять, оценивать себя и иное, проектировать будущее.

В образовательной практике Евросоюза компетентность является общим оценочным термином и обозначает способность осуществлять деятельность «со знанием дела». Обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», нейтрального в нравственно-этическом отношении, имеется в виду способность работника принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям служебного и общественного долга. В этом контексте компетентность понимается как личностное качество субъекта специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда. Список ключевых компетенций, предложенных Европейским союзом, позволяет увидеть в них надквалификационные характеристики, которые выявляются через опрос работодателей по поводу различных категорий работников. Таким образом, категория «компетенция» есть следствие новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам. При таком подходе компетенции определены как общая способность, основанная на знаниях, ценностях, склонностях, которая даёт возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы. Компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности, и, поскольку все виды деятельности взаимосвязаны в потоке человеческой жизни, нельзя строго разграничить виды деятельности и, следовательно, виды компетенций. Таким образом, ученые предлагают

следующее определение. *Компетенция* – это способность человека менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов ситуации с сохранением некоторого ядра, которое включает целостное мировоззрение и систему ценностей. На основании описанных признаков можно заметить, что понятие «компетенция» является интегративным, оно описывает не столько элементы системы, сколько связи между ними. Конкретное наполнение данного понятия, конкретное содержание зависит от типов ситуаций. Поэтому ключевые (наиболее универсальные) компетенции являются результатом не только общего образования, но и образовательного опыта человека в целом. В таком понимании компетентностно ориентированное образование может стать основой для идеи непрерывного образования.

Очевидно, как подчеркивает И.А. Зимняя, ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. О.В. Чуракова и И.С. Фишман пытаются определить ряд признаков понятия «компетенция», которые призваны описать этот феномен: оно не соотносится с другими понятиями в отечественной педагогике и психологии; является процессуальным, т. е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности; возникло из потребности в адаптации человека к слишком быстро меняющимся условиям; описывает потенциал, который проявляется ситуативно.

С точки зрения О.Н. Олейниковой, компетенция представляет собой интегрирование знаний, умений, ноу-хау и отношений в известных или новых трудовых ситуациях. Причем она приобретается как во время формального, так и неформального образования. Описывая модель специалиста, Ю.Е. Алюшина, Н.А. Дмитриевская, Л.А. Ефимова под компетенцией понимают единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации.

Анализ содержания понятия «компетенция» позволяет ученым отнести ее к субъективной категории, поскольку это всегда компетенция определенной личности или группы личностей. Компетенция формируется не в каком-либо абстрактном обществе. Этот процесс происходит в конкретных ситуациях, типичных для дифференцированной среды, в которой личность социализируется. Приобретенные компетенции не являются статичными, ведь их развитие основывается на реконструкции знаний, а не на замещении старых форм новыми. Повышение уровня одних компетенций влияет на уровень других, что обеспечивает большую гибкость на низших уровнях данной компетенции и относительную стабильность на высших уровнях.

Таким образом, компетенция – это способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать и изменять себя и мир. Знания, умения, навыки, способы деятельности в этом случае выступают как материал для выращивания самости. Знание определяется не только как информация, но и как представление о мире. Оно преломлено собственным социально-культурным, духовным опытом индивида, представленным в виде понимания.

Суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Такая постановка вопроса позволяет только задавать параметры среды, ситуации деятельности, в которой становится и развивается самость.

Говоря о компетентности как следствии овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. Когда рассматриваю компетенции как личностные новообразования, на первый план выдвигаются вопросы их структуры, составляющих компонентов и связей между ними.

Когда говорим о компетенциях, которые должны быть сформированы в образовании, то и здесь выделяется их вполне определенное число. Жак Делор, например, указывает четыре компетенции: 1) научиться познавать, 2) научиться делать, 3) научиться жить вместе, 4) научиться жить.

Основываясь на трудах отечественных психологов, И.А. Зимняя выделяет компетентности, относящиеся: 1) к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; 2) к взаимодействию человека с другими людьми; 3) к деятельности человека во всех ее типах и формах. В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса.

Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями.

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но не должна и отождествляться с ней. Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Как отмечает В.И. Байденко, компетенция выступает новым типом целеполагания. Это, по существу, знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость).

В документах, касающихся модернизации общего образования, отмечается, что все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

1. Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях.

2. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях: не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.

3. Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

4. Ключевые компетентности многомерны, т.е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), а также здравый смысл.

В структуре ключевых компетентностей, по мнению разработчиков проекта модернизации общего образования, должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности, в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации;
- компетентность в бытовой сфере, включая собственное здоровье, семейное бытие и проч.;

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность.

Вышеизложенный анализ позволяет сделать вывод, что профессиональная компетентность педагога структурно представляет собой совокупность следующих компонентов: знания, умения и навыки в области профессии, опыт в единстве и взаимосвязи его духовных, ценностных, интерактивных и творческих проявлений, личностные качества, мотивация. Каждый компонент профессиональной компетентности характеризуется аспектами его проявления и рассматривается в контексте осуществления профессиональной деятельности.

Таким образом, методологические аспекты развития профессиональной компетентности педагогов высшей школы по формированию общекультурных компетенций студентов основываются на глубоком понимании содержания понятия «компетентность» и учёте критериев и показателей эффективности педагогической деятельности.

1. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 34–35.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2001. – 384 с
3. О рекомендациях по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования. Письмо Министерства Образования Российской Федерации от 20 марта 2002 г. № 3053-1816 // Официальные документы в образовании. – 2002 – № 14.
4. Петров А. А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности: Автореф. дис. . канд. пед. наук. — Пенза, 1999. — 18 с.
5. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам подготовки научно-педагогических кадров [Электронный ресурс]: приказ Москва образования и науки РФ от 19 ноября 2013 г. №1259. — Доступ из системы «Гарант».
6. Астафьев В.В. Педагог высшей школы в сфере профессиональной деятельности Астафьев В.В., Перелогов И.О. В сборнике: Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 4 ч.. 2017. С. 100-102.
7. Асриев С.А. Сущность и специфика педагогической деятельности преподавателя Асриев С.А. В сборнике: новая наука как результат инновационного развития общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. 2017. С. 6-11.
8. Катаны И.А. Концептуальные основы формирования общекультурных компетенций у тренеров-специалистов физической культуры / Катаны И.А. // Глобальный научный потенциал №12 (81) 2017 С. 13-17

Старостина А.Н.

Теоретические подходы к определению понятия пространственное воображение

*ГБОУ ВО Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(Россия, Княгинино)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-58

idsp: 000001:lj-10-2018-58

Аннотация

В настоящее время в Республике Саха (Якутия) начата реализация «Схемы комплексного развития производительных сил, транспорта и энергетики Республики Саха (Якутия) до 2020 года», утвержденной Правительством Российской Федерации. Эта программа направлена на динамичное развитие многих отраслей экономики не только нашей республики, но и всего Дальневосточного региона в целом.

Реализация этого мегапроекта невозможна без грамотных высококвалифицированных инженерных кадров. Успешное решение поставленных задач

во многом зависит от уровня фундаментальной подготовки будущих специалистов. Известно, что хорошего инженера без соответствующего уровня графической подготовки не получить, так как изучение всех специальных дисциплин основано на графическом материале и сопровождается выполнением большого объема графических работ.

Ключевые слова: воображение, проектирование, пространственное воображение, представление.

Базовая подготовка выпускников школ по черчению находится не на высоком уровне. Черчение как обязательный учебный предмет исключен из учебного плана основной школы, количество часов на технологию уменьшилось в 8-11 классах (по 1 часу в неделю).

В итоге университет получает на первом курсе контингент студентов, которым очень тяжело дается усвоение сложных программ по начертательной геометрии и инженерной графике. Данные дисциплины не относятся к разряду тех, которые можно изучить самостоятельно. Но даже в случае постоянных занятий в отведенное для изучения этих дисциплин время, не все студенты могут успешно их освоить. Сложности у обучающихся, желающих усвоить графические дисциплины, но тем не менее, не успевающих по ним, возникают из-за отсутствия или недостаточной развитости пространственного воображения. Не обладая пространственным воображением, очень сложно изучать графические дисциплины, читать чертежи, ориентироваться в пространстве.

Воображение относится к особому свойству человеческой психики, занимая в ней обособленное положение. Практически все свойства человеческой психики, включая внимание, ощущение, восприятие, память и мышление, изучены в достаточной степени подробно, кроме воображения. Ученым до сих пор не удалось отгадать загадку, связанную с механизмом воображения, в том числе о его анатомо-физиологической основе. Тайны о том, где, в какой части мозга человека локализовано воображение, с работой каких известных нам нервных структур оно связано, сегодня еще до конца не разгаданы. Между тем, воображение играет огромную роль в жизни человека, поскольку почти вся материальная и духовная культура, созданная человечеством за многие тысячелетия, является продуктом воображения и творчества людей.

Под воображением в философии понимается фантазия, психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности [5 с. 91].

Как видно из представленного определения, воображение является синонимом фантазии (от греч. *phantasia* – воображение), т.е. чего-то нереального, не ощущаемого, не существующего в реальности.

Анализируя деятельность воображения, А. Я. Дудецкий дает следующее определение: «Воображение (фантазия) есть психический процесс, заключающийся в создании новых образов, идей и эмоционально-чувственных состояний, на основе прошлого опыта личности» [2, с.35].

В педагогике же данный психический процесс заключается в создании новых представлений, мыслей и образов на основе имеющихся знаний и опыта. Согласно педагогике, познание окружающей действительности происходит благодаря воображению, вследствие чего создаются новые представления, мысли и образы, основанные на имеющихся знаниях и опыте [3 с. 22].

По мнению Р. С. Немова воображение может быть четырех основных видов: активное (человек усилием воли вызывает у себя соответствующие образы), пассивное (возникающее спонтанно, помимо воли человека), продуктивное (действительность сознательно конструируется человеком, творчески преобразуясь в его сознании), репродуктивное (воспроизводство реальности в том виде, какова она есть).

Для того, чтобы понять психологически механизм воображения, Л. С. Выготский выделил четыре основные формы, которые связывают деятельность воображения с действительностью.

Первая форма заключается в том, что «всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека».

Второй формой является связь между готовым продуктом фантазии и каким – нибудь сложным явлением действительности, т.е. воображение создает из опыта новые комбинации.

Третья форма связи проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству.

Сущность последней четвертой формы связи заключается в том, что построение фантазии может представлять собой нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету [1 с. 182].

В жизни человека воображение, по мнению Р. С. Немова, выполняет ряд специфических функций. Первая функция состоит в том, чтобы представлять действительность в образах и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Вторая функция воображения состоит в регулировании эмоциональных состояний. Третья функция связана с участием воображения в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. Четвертая функция воображения состоит в формировании внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами. Наконец, пятая функция – это планирование и программирование деятельности, составление таких программ, оценка их правильности, процесса реализации. Все перечисленные формы и функции составляют основу изучения графических дисциплин [4 с. 262].

В процессе изучения графических дисциплин можно развивать воображение посредством решения графических задач, т.к. изучение дисциплины «Начертательная геометрия» основано на абстрактных образах, которые фиксируются на бумаге, используется принцип перехода от простого к сложному. Первая функция воображения задействуется на первых этапах изучения начертательной геометрии, т.к. решение любой графической задачи предполагает одновременное включение мышления. Вторая функция воображения, связанная с эмоциональным состоянием студента, нужна скорее для его самооценки и морального удовлетворения от решенной задачи. Третья функция является, несомненно, очень важной, особенно в части развития параллельно с воображением восприятия, внимания и памяти студентов. Четвертая функция воображения в процессе изучения графических дисциплин позволяет студентам, манипулируя образами, решать задачи в уме, представляя как, например, геометрические тела пересекаются друг с другом. Пятая функция способствует составлению алгоритма решения графических задач, посредством выстраивания в логическую цепочку последовательности действий, подводящих к поиску правильного решения.

Воображение позволяет познавать окружающую нас действительность. Воображение будет тем богаче, чем обширнее наличный опыт человека, относительно отдельных частей и элементов того предмета или явления, которое предстоит изучить.

Воображение представляет собой активность индивида, единство объективного и субъективного, чувственного и рационального, образного и знакового, играет роль в эмпирическом и теоретическом познании. Оно относится к психологическим познавательным процессам, которые включают в себя ощущение, восприятие, внимание, память и мышление. Все эти познавательные процессы играют важную роль в ходе учебной деятельности студента, каждый из них необходим для успешного усвоения дисциплин учебной программы. Однако степень их задействованности различна в зависимости от того, по какой специальности обучается студент.

Часто воображение путают с представлением. В чем же разница между этими двумя близкими по смыслу понятиями? Многие ученые, занимавшиеся изучением воображения, пришли теоретическим и эмпирическим путем к единому выводу о том, что воображение является деятельностью по преобразованию представлений, где под

представлениями понимаются образы объектов и явлений из прошлых восприятий, прошлого опыта субъекта. В отличие от восприятия представление поднимается над непосредственной данностью единичных объектов и связывает их с понятием. Представление осуществляется в двух формах – в виде образов памяти и воображения.

Представление – есть статистическая данность, воспринимаемая с помощью органов чувств, а воображение – активизация мыслительной деятельности с целью получения новых образов. Воображение является более высоким уровнем психического познавательного процесса, поэтому только посредством «включения» воображения можно научиться создавать новые образы, без чего невозможно решение графических задач.

Процесс развития пространственного воображения характеризуется определенной структурой, которую можно представить следующим образом:

1. Создание целостного образа на основе наглядного или абстрактно - логического начала, посредством опоры на ранее сформированные пространственные представления и усвоенные понятия – узнавание, различение и воспроизведение образа.
2. Оперирование образом в несколько измененных условиях – закрепление его существенных признаков, с наглядной опорой при возникновении проблемной ситуации.
3. Оперирование образом в сильно измененных условиях – логическое установление таких отношений, как равенство, подобие между элементами образа.
4. Творческое создание новых образов и отношений на базе сформированных представлений.

Процесс формирования пространственных представлений переходит в процесс формирования пространственного воображения, а затем – в процесс формирования пространственного мышления.

Следовательно, в отличие от представления воображение является более сложным видом психической деятельности человека, которое должно быть сформировано в процессе обучения и воспитания. Начертательная геометрия, с которой начинается изучение графических дисциплин в вузе, очень сложный для восприятия предмет, т.к. кроме теоретических знаний, практических умений и навыков студент должен обладать определенными способностями, в числе которых – пространственное воображение.

Под пространственным воображением мы понимаем психический познавательный процесс, позволяющий на основе имеющихся знаний и опыта создавать в сознании человека визуальные трехмерные объекты, мысленно оперировать ими, изменяя их форму, размеры и положение в пространстве.

Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах. Для нас интерес представляют метрические (т.е. связанные с измерениями) свойства пространства. Общим свойством пространства является трехмерность, которая органически связана со структурностью систем. Все материальные процессы и взаимодействия реализуются лишь в пространстве трех измерений [5 с. 541].

Курс черчения в школе начинается с основ проецирования. Учащихся учат изображать любую деталь в трех проекциях: горизонтальной, фронтальной, профильной. Следующим шагом в процессе изучения графических дисциплин является способность воображения пространственного образа любой детали, предмета. Прямая задача заключается в том, что, держа в руках деталь, учащийся должен представить, как эта деталь будет выглядеть в трех проекциях. В обратной задаче, наоборот, имея чертеж трех видов какой-либо детали, учащийся должен представить, как эта деталь выглядит в пространстве. Таким образом, пространственное воображение при изучении графических дисциплин есть мысленное построение проекций детали, или представление по трем имеющимся проекциям, как эта деталь выглядит в пространстве.

Для того, чтобы усвоить любую графическую дисциплину, необходимо уметь оперировать предметными образами. Изучение черчения начинается с простых геометрических плоских фигур. Все простые пространственные фигуры, такие как куб, шар, конус и т.д. состоят из плоских геометрических фигур, к которым относятся квадрат, окружность, треугольник и т.д. Следовательно, чтобы иметь образ, предположим цилиндра, надо знать и представить себе прямоугольник и окружность.

Сложная деталь является комбинацией известных предметных образов. Любую деталь можно разложить на элементы, состоящие из простых пространственных фигур. Данное обстоятельство доказывает тот факт, что пространственное воображение так же как и собственно любое воображение основано на определенном уровне наличных знаний и опыта.

Пространственное воображение позволяет человеку ориентироваться в пространстве, оценивать расстояния, размеры и форму различных объектов и предметов. Именно поэтому формирование и развитие пространственного воображения является очень ответственной задачей, в первую очередь школы, т.к. данный психический процесс может быть развит только через познавательную деятельность.

Учеными неоднократно подчеркивается важность развития пространственного воображения для успешной работы во многих областях человеческой практики: в творчестве ученого, на занятиях математической деятельностью, научно-техническим творчеством, в профессии учителя, врача, инженера, в декоративном и изобразительном искусстве.

Таким образом, можно заключить, что графические дисциплины способствуют формированию пространственного воображения человека, т.к. они связаны с изучением размеров и форм различных объектов, с определением размещения элементов относительно друг друга, с ознакомлением компоновки и структуры разных деталей и предметов.

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Дудецкий, А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / А. Я. Дудецкий. – Смоленск: Изд-во Смоленского гос. пед. ин-та, 1974. – 154 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. учеб. зав-й / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Изд-й центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов: В 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Студинова Г.А.

**Формирование основ пожарной безопасности у детей дошкольного
возраста в ДОО**

*МБДОУ г.Астрахани № 96
(Россия, Астрахань)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-59

idsp: 000001:lj-10-2018-59

Ежегодно в пожарах гибнет большое количество детей. В связи с этим, формирование основ пожарной безопасности у детей дошкольного возраста является важным направлением профессиональной деятельности педагога ДОО.

Работа по формированию основ пожарной безопасности в дошкольных образовательных учреждениях предусматривает следующие *направления*:

- воспитание у детей навыков обращения с пожароопасными предметами, со средствами пожаротушения;

- повышение квалификации педагогических кадров, отвечающих за социальное воспитание дошкольников;
- активизация совместной деятельности ДОО и родителей.

Обучение правилам пожарной безопасности предполагает:

- постановку и решение различных воспитательно – образовательных, коррекционно – развивающих задач с учетом возраста, индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей детей, а также интеллектуального и сенсомоторного развития;
- создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды;
- организацию обучающих игр, исходя из окружающих условий жизни детей (город, поселок, село, микрорайон и т.п.), бытовой среды дома и образовательного учреждения.

В основе процесса обучения дошкольников правилам пожарной безопасности лежит *комплексный подход*, который предполагает:

- ознакомление детей с окружающим социальным миром и правилами поведения в различных ситуациях, исходя из требований основ безопасности жизнедеятельности;
- организацию предметно – развивающей среды для обучения детей правилам пожарной безопасности;
- развитие мотивационно – потребностной сферы детей, ориентированной на соблюдение правил пожарной безопасности;
- формирование способности детей к моделированию и символизации в обучающих играх;
- индивидуальный и дифференцированный подход в общении взрослого и детей в процессе игр и игровых упражнений;
- последовательно – параллельную работу по обучению детей правилам пожарной безопасности [1;2;3;4;5].

Кроме того, комплексный подход при формировании основ пожарной безопасности предполагает взаимосвязь деятельности различных специалистов и родителей. Неправомерно считать, что заниматься с детьми по противопожарной тематике в ДОО должны только воспитатели.

Проблема обучения правилам пожарной безопасности должна интересовать и волновать педагогов – психологов образовательных учреждений. Необходимо, чтобы психология поведения ребенка, соблюдающего правила обращения с огнем, пожароопасными предметами, умеющего себя вести адекватно создавшейся чрезвычайной ситуации при возникновении пожара, стала одним из направлений работы ДОО. Это обусловлено тем, что анализ пожарной статистики показывает, что детей дошкольного возраста во время пожара отличает пассивно – оборонительная реакция: ребенок прячется в укромный уголок, вместо того, чтобы покинуть горящее помещение или позвать на помощь. Эта тема является основной для работы психолога ДОО и «сквозной» почти для всех сценариев детских занятий и праздников.

Еще одна «больная» тема, свойственная многим детям и являющаяся объектом внимания психолога, – тяга к огню и исследованию легковоспламеняющихся материалов, веществ и предметов (спички, зажигалки, различные баллончики, петарды – «бомбочки» и т.п.). В ходе психокоррекционных занятий педагог – психолог может предлагать детям различные этюды, воображаемые ситуации, игры и игровые упражнения, требующие выполнения правил пожарной безопасности детьми и взрослыми (параллельно, последовательно, отдельно друг от друга и в других режимах). Это интересное и значимое направление психологической работы, на наш взгляд, еще не нашло отражения в деятельности специалистов психологической службы в образовательных организациях.

Формирование основ пожарной безопасности может активно происходить на занятиях по физическому воспитанию детей в ДОО, в подвижных играх, режимных моментах при развитии моторно – двигательной памяти детей. Очень важно при научении воспитанников «пожарной грамоте» использование театрализованных, сюжетно – дидактических и сюжетно – ролевых игр.

Содержание игр и упражнений по лексическим темам «Правила пожарной безопасности», «Труд взрослых – пожарных» и др. призван помогать в логопедической работе с детьми при формировании предметного, предикативного, адъективного словаря экспрессивной речи, в процессе развития связной речи детей [1;2;3;4;5].

Комплексный подход к формированию у воспитанников основ пожарной безопасности выражается также в использовании самых разных форм организации образовательного процесса. Для детей дошкольного возраста это, прежде всего, игровая деятельность, направленная на ознакомление с пожароопасными предметами и средствами пожаротушения, со способами передачи информации о пожаре, с трудом пожарных, со знаками пожарной безопасности, запрещающими и эвакуационными знаками.

Кроме того, значительное место отведено:

- комплексным занятиям;
- досуговым мероприятиям (спортивно – оздоровительный праздник «Папа, мама, я – не допустим огня», КВН «В гости к Кузьме – пожарному», литературная гостиная «День работников пожарной охраны» и т.п.);
- эстафетам («Примерь костюм пожарного», «Разыщи выход», «Помоги пострадавшему на пожаре» и т.п.);
- исследовательской деятельности (сбор материала по темам «Что означают знаки?», «Святые – покровители огнеборцев», «Огненные порядки» и пр.);
- продуктивной деятельности (рисование пожарной машины; конструирование пожарного щита; оформление стенгазеты на тему «Детство без пожаров»; придумывание рассказов, историй, стихотворений, загадок о причинах возникновения пожаров и его последствиях и т.п.);
- экскурсиям к местам сгоревших домов и зданий, в музеи «Пожарной безопасности» и МЧС, на пожарно – технические выставки.

Важная роль при проведении комплексных игр – занятий, мероприятий, прогулок отводится художественной литературе. Литературные произведения включаются в театрализованные (режиссерские, драматизации), отобразительные и сюжетно – дидактические игры, подвижные игры с дидактической направленностью. Одно и то же произведение дошкольники могут слушать, читать, учить наизусть, рассказывать, проигрывать в различных игровых и учебных ситуациях (Т. Волынский «Кошкин дом», Е. Хоринская «Спичка – невеличка, Т. Фетисова «Куда спешат красные машины», Е. Пермяк «Как огонь воду замуж взял», А. Шевченко «Как ловили Уголька» и др.). Литературное произведение позволяет детям в доступной словесной форме осваивать основы пожарной безопасности [1;2;3;4;5].

Таким образом, комплексный подход является основой эффективного образовательного процесса по формированию основ пожарной безопасности у детей дошкольного возраста.

1. Аралина Н.А. Ознакомление дошкольников с правилами пожарной безопасности. - М., 2007.
2. Воронин Д.П. Опасные забавы. - Калининград, 2001.
3. Гостюшин А.В. Основы безопасности жизнедеятельности. - М., 2001.
4. Детство без пожаров. Правила пожарной безопасности в играх и упражнениях: Учебно – методическое пособие / Под общ.ред. В.В. Груздева, С.В. Николаева, С.В. Жолована. - СПб., 2010.
5. Иванова Т.В. Пожарная безопасность: Разработки занятий. - Волгоград, 2008.

Тимошкина Н.В.**Показатели оценки качества электронных учебных курсов***Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(Россия, Владикавказ)**doi: 10.18411/lj-10-2018-60**idsp: 000001:lj-10-2018-60***Аннотация**

Статья посвящена изучению показателей качества создания и эксплуатации сетевых электронных учебных курсов (ЭУК). Показатели измерялись по четырех балльной шкале: 3 – наилучшее представление текущей ситуации; 2 – достаточно хорошее; 1 – удовлетворительное; 0 – отсутствие показателя.

Ключевые слова: показатели качества, электронный учебный курс, дистанционное обучение

Annotation

The article is devoted to the study of quality indicators of creation and operation of online electronic training courses (EQ). Indicators were measured on a four-point scale: 3-the best representation of the current situation; 2 – good enough; 1 – satisfactory; 0 – the absence of an indicator.

Keywords: quality indicators, e-learning course, distance learning

Электронный учебный курс (ЭУК) – учебное издание электронного типа, соответствующее учебной дисциплине, частично или полностью заменяющее (дополняющее) базовый учебник; представляющее собой совокупность графической, текстовой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя [1].

Анализ многочисленных исследований по данной проблеме показал, что оценка качества ЭУК должна осуществляться поэтапно. На стадии проектирования ЭУК основными показателями качества следует считать: структурно-целевые показатели (наличие и обоснованность цели, модульная структура ЭУК); показатели, характеризующие качество контента (научность и новизна представленного учебно-методического материала, наглядность и доступность материала, проблемный характер изложения материала, достаточность учебно-методического материала); показатели организационного обеспечения ЭУК (учет индивидуальных особенностей обучающихся, повышение уровня мотивации к обучению, наличие и достаточность информационно-методических материалов и пояснений к различным видам учебной деятельности, достаточность вспомогательного материала); показатели, характеризующие контролирующие функции ЭУК (разнообразие форм самоконтроля и контроля, диагностика результатов обучения, обеспеченность контрольно-измерительными материалами).

Методика построения системы показателей качества ЭУК, по мнению Т.Н. Шалкиной [2, с. 608-619], должна быть основана на иерархической концепции построения данных критериев. Вершиной иерархии (дерева показателей) является комплексный показатель, отражающий качество ЭУК. Затем показатели более высокого уровня дифференцируются на более детальные, отражающие определенную специфику ЭУК.

При проектировании ЭУК необходимо учитывать такие показатели качества, как: дизайн-эргономические (качество оформления текстового материала, качество и достаточность графических изображений, аудио и видео материала); технические

показатели (работоспособность ссылок, удобство в представлении материалов на основе использования различных электронных форматов).

Одним из важных показателей качества ЭУК степень интерактивности – уровень обеспечения обратной связи с обучаемыми. Простой, или пассивный, уровень отличается минимальным количеством действий пользователя, и соответственно небольшими функциональными возможностями интерактива. В качестве примера можно привести управление презентацией (пуск, следующий слайд, предыдущий слайд, остановка и т.д.).

Ограниченный уровень характеризуется тем, что взаимодействие с учебным продуктом организуется как процесс, в котором обучаемый реагирует на отдельные запросы. Примером может служить процесс тестирования, который осуществляется как выбор одного или нескольких ответов.

Полноценный уровень интерактивности отличается разнообразной реакцией обучаемых на многочисленные учебные запросы, тем самым расширяется спектр способов взаимодействия. Например, распознавание речи, моделирование, использование сложной навигации и т.д.

Рассмотренные в статье показатели оценки качества ЭУК были апробированы в образовательном процессе кафедры начального и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова при оценке сетевых ЭУК, представляющих собой электронные учебно-методические комплексы дисциплин, разработанных на дистанционной площадке Moodle. Было оценено 37 сетевых ЭУК по направлению подготовки 4.03.01 Педагогическое образование, в качестве экспертов выступили преподаватели и сотрудники Лаборатории инновационных образовательных технологий университета.

Показатели измерялись по четырех бальной шкале: 3 – наилучшее представление текущей ситуации, по мнению эксперта; 2 – достаточно хорошее; 1 – удовлетворительное; 0 – отсутствие показателя.

Методика позволила выявить наиболее проблемные стороны создания и эксплуатации сетевых ЭУК: недостаточность организационно-методического обеспечения изучения ЭУК и средств повышения мотивации обучения (средний балл по этому компоненту 1,57), а также невысокое качество сопровождения (средний балл – 1,13) [3,4].

Экспериментальная работа по определению качественных характеристик ЭУК выявила следующие компоненты, нуждающиеся в доработке: полное отсутствие, либо незначительное присутствие в ЭУК информационно-методических материалов к изучению курса, отсутствие элементов повышения мотивации студентов; разработка ЭУК ведется в отрыве от требований рабочей программы курса, что приводит к несоответствию структуры и содержания ЭУК целевым требованиям; преподаватели модульно не структурируют ЭУК, выкладывая отдельно «теорию», отдельно «практику»; недостаточно востребованы интерактивные формы обучения и контроля; большинство преподавателей рассматривает ЭУК как средство предоставления учебного материала, но не как средство интерактивной связи со студентами, о чем свидетельствуют низкая посещаемость ЭУК («скачивается» материал, после чего курс не востребован); недостаточно востребованы интерактивные формы обучения и контроля, проверка заданий и ведение журнала учебных достижений ведется вне LMS системы; низкий уровень информационной поддержки студентов в процессе обучения.

Таким образом, в процессе создания электронных учебных курсов следует эффективно использовать необходимые для указанных форм преподавательского контроля инструменты обработки данных и протоколирования результатов. Обработка

данных средствами Moodle позволяет преподавателю оперативно корректировать методику обучения и успешно координировать учебный процесс.

1. Демкин В.П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии / В.П. Демкин, Г.В. Можаяева // Открытое и дистанционное образование. - 2003. - № 11-12. - С. 3-6
2. Шалкина Т.Н. Показатели и критерии качества электронного учебного курса // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. №3. С. 608-619.
3. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Тимошкина Н.В. Электронный образовательный ресурс как новый педагогический инструмент в условиях развития междисциплинарных связей // Образовательные технологии и общество. 2015. – Т. 18. – № 4. – С. 613-628.
4. Тимошкина Н.В., Цаллагова А.Х., Тимофеева А.В. Проектирование электронных учебных материалов как средство развития информационной компетентности будущих педагогов / Перспективные формы, методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса: из опыта работы. – Чебоксары: INet, 2014. – С. 45-47.

Тиховодова А.В.

Правовые основы инклюзивного образования в России

*ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»
(Россия, Нижний Новгород)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-61

idsp: 000001:lj-10-2018-61

Аннотация

В статье рассмотрено нормативно-правовое регулирование инклюзивного образования (ИО) лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России. Показана международная правовая база, которая заложила основы образования для всех в ряде стран, в том числе и в России. Охарактеризованы правовые акты, регламентирующие образование для лиц с ОВЗ в России, выделены особенности правового регулирования ИО в РФ, сделан акцент на профессиональном образовании лиц с особыми образовательными потребностями (ООП).

Ключевые слова: инклюзивное образование, лицо с ОВЗ, инвалид, лицо с ООП, профессиональное образование, доступная среда.

Реализации права на инклюзивное образование способствует международная нормативная правовая база, позволяющая продвигаться к достижению целостного взгляда на образование как ведущего фактора строительства социального капитала и социального единства. Термин «инклюзия», обозначающий ситуацию активного участия каждого ученика в совместном обучении, получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран. Международная нормативная правовая база включает ряд международных документов – Декларацию прав человека (1948 г.), Декларацию прав ребенка (1959 г.), Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Декларацию о правах умственно отсталых лиц (1971 г.), Декларацию о правах инвалидов (1975 г.), Конвенцию о правах ребенка (1989 г.), Дакарский план действий (2000 г.). В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) была проведена Всемирная конференция по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, которая ввела в международный обиход термин «инклюзия» и провозгласила принцип инклюзивного образования. По итогам конференции также принята Декларация (1994 г.). Инклюзивное образование (ИО) предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе обычного учебного заведения, но в большей мере перестройку всего массового образования как системы для удовлетворения образовательных потребностей всех учащихся. Согласно рамкам действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятым Всемирной

конференцией, термин «специальные образовательные потребности» относится ко всем детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической и/или умственной недостаточности или трудностей, связанных с обучением.

Для создания условий, наиболее полно отвечающих интересам лиц с ОВЗ, ООН была разработана и принята к исполнению 3 мая 2008 г. Конвенция о правах инвалидов. Основная ее цель – максимально возможным образом облегчить жизнь людям, имеющим дефекты здоровья, путем запрета их дискриминации и создания благоприятной среды для самореализации. В ст. 24 Конвенции ООН о правах инвалидов записано следующее: «1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом: а) к полному развитию человеческого потенциала...; б) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме; с) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества. 2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы: а) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования...; б) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания; с) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности; d) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения...» [1].

Государства-участники дают инвалидам возможность приобретать жизненные и социализационные навыки, чтобы они могли полностью и на равных участвовать в образовательном процессе. В п. 5 ст. 24 Конвенции говорится: «Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими...» [2]. Страны, ратифицировавшие Конвенцию, обязаны привести свое законодательство в соответствие с требованиями, нацеленными на более полное осуществление прав инвалидов. РФ подписала Конвенцию 24 сентября 2008 г.

Огромную роль в развитии профессионального образования лиц с ОВЗ сыграла встреча в 2010 г. в Брюгге (Бельгия) министров образования из 33 европейских стран (ЕС-27, Хорватия, Республика Македония, Исландия, Лихтенштейн, Норвегия и Турция) с представителями работодателей, профсоюзов и Европейской комиссии, на которой были подтверждены общие цели профессионального образования в течение следующего десятилетия. В коммюнике Брюгге представлено видение современной и привлекательной системы профессионального образования, которая обеспечивает: возможность учиться на любом этапе жизни; обучение и приобретение опыта за рубежом; более удобное включение в жизнь социума и доступ к образованию для обездоленных людей; формирование творческого, инновационного и предпринимательского мышления [3, с. 70]. Материалы этой встречи внесли весомый вклад и в практику ИО, так как наметили перспективы для всей европейской системы профессионального образования, работа которой направлена на социализацию молодежи с ОВЗ.

Россия предпринимает ряд мер в законодательной политике, направленных на изменение и улучшение социального и профессионального статуса лиц с ОВЗ. Для этих целей созданы два специализированных Совета по делам инвалидов при Председателе Совета Федерации и Президенте России. ИО на территории России регулируется: Конституцией РФ, ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273; ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24.11.1995 № 18; ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 № 46; Конвенцией о правах ребенка; Постановлением Правительства РФ от 17.03.2011 № 175 «О государственной программе Российской

Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы»; Распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р «Об утверждении «Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»; Концепцией долгосрочного социально-экономического планирования России до 2020 г.; Приказом Минобрнауки от 21.09.2009 № 341 «Требования к оснащению рабочих мест для детей-инвалидов и педагогических работников, а также центров дистанционного образования детей-инвалидов компьютерным, телекоммуникационным и специализированным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного образования детей-инвалидов, а также к подключению и обеспечению технического обслуживания указанных оборудования и программного обеспечения»; Приказом Минобрнауки от 16.04.2014 № 05-785 «О направлении методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов»; Требованиями Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки от 26.12.2013 № 06- 2412вн «К организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе требования к средствам обучения и воспитания»; Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 N АК-44/05вн).

Право на образование - важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ. Согласно ч. 1 ст. 7 Конституции, Россия – «социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, задачами которого является поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан» [4]. Защита прав человека, в том числе права на образование, гарантируется государством (ст. 45). Конституцией РФ под охрану государства поставлено здоровье граждан (ст. 41). В ст. 43 Конституции РФ закреплено, что каждый имеет право на образование [5].

Принятая Государственная программа «Доступная среда» на 2011 – 2015 гг. была продлена до 2020 г., в соответствие с ней были проведены обучающие и научно-практические мероприятия по вопросам образования детей с ОВЗ более чем для 10 тыс. работников образовательных учреждений [6]. Всего было обучено 24 тыс. специалистов, т.е. 27% от годовой численности педагогического персонала, работающего в классах для детей с ОВЗ [7, с. 81]. В 2010 г. был принят Закон «Об образовании лиц с ОВЗ в городе Москве», который подразумевает проведение бесплатного психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ [8]. Системообразующим ядром психолого-педагогического сопровождения ИО является деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В 2014 г. ФГБОУ ВО «Московским государственным психолого-педагогическим университетом» были разработаны методические рекомендации по организации работы ПМПК. Минобрнауки считает необходимым использовать их для деятельности ПМПК на всей территории РФ. Результатами проведения ПМПК инклюзивного типа является определение образовательного маршрута и детализация условий пребывания обучающегося. В 2012 г. Президентом РФ В. Путиным был подписан указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 гг.», в котором говорится о необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование. Также были подписаны указы «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» № 597 от 7.05.2012 г. и «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» № 599 от 7.05.2012 г.

Раскрывая понятие права на образование лиц с ОВЗ, особенно важным является осознание того, кто выступает в качестве субъекта - носителя такого права. В соответствии с ФЗ от 30.06.2007 № 120 «О внесении изменений в отдельные

законодательные акты РФ по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», т.е. имеющими недостатки в физическом и/или психическом развитии. Понимание лица с ОВЗ как имеющего физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования, основано в том числе на рекомендательных нормах Модельного закона об образовании лиц с ОВЗ (специальном образовании), принятом 7.12.2002 на XX Пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. В Законе РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 говорится, что государство создает гражданам с ОВЗ, т.е. имеющим недостатки в физическом и/или психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Во всем мире такие лица в образовательном законодательстве определяются как лица со специальными образовательными потребностями. Отсутствие четкого определения понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» приводит к тому, что часто этот термин воспринимается как равнозначный термину «инвалиды». Человек с ОВЗ – распространенное определение в лексиконе европейских государств, не умаляющее прав человека, а отражающее его проблему. Законодательство РФ связывает инвалидность с нарушениями здоровья человека. В соответствии со ст. 1 ФЗ № 181 от 24.11.1995 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом признается «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [9]. А международное право отталкивается от социальной составляющей в понимании инвалидности. Понятия «инвалид» и «человек с ограниченными возможностями» близки по значению, но не одинаковы. Наличие правового статуса инвалида, который присваивает государство, еще не означает необходимости создания для лица дополнительных гарантий реализации права на образование. Значение имеют образовательные возможности и потребности, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования.

В условиях формирования гражданского общества в России важно обеспечить инвалидам возможность самореализоваться, изменить отношение к ним со стороны общества в сторону толерантности, гарантировать реализацию их прав, в том числе права на образование. Вышесказанное в равной степени относится и к лицам с ОВЗ, не признанными в установленном законом порядке инвалидами. Важнейшим фактором социализации лиц с ОВЗ и инвалидов является обеспечение их общественно-полезной занятостью. Наличие профессии расширяет возможности полноценной социальной интеграции инвалидов. Профессиональное образование инвалидов рассматривается как важная составляющая системы непрерывного образования, значительно расширяющая возможности их последующего трудоустройства. В связи с этим федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов РФ принимаются меры по созданию условий для получения инвалидами профессионального образования. Создаются условия для «перехода» инвалидов из системы общего образования (после окончания школы) в систему профессионального образования.

Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на профессиональное образование для инвалидов. Организация учебного процесса в вузах регламентируется действующим законодательством: до 31.08.2013 действовал ФЗ от 22.08.1996 г. № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», с 1.09.2013 вступил в силу ФЗ от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии со ст. 5 Закона РФ «Об образовании» «государство гарантирует гражданам общедоступность и

бесплатность начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах ФГОС и федеральных государственных требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые» [10]. При этом возможность получения профессионального образования гарантируется гражданам независимо от состояния их здоровья. Ст. 5 Закона РФ «Об образовании» предусматривает возможность установления в законодательстве ограничений прав граждан на профессиональное образование по признакам состояния здоровья, но сейчас таких ограничений нет.

Термин «инклюзивное образование» отсутствовал в ФЗ № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а в соответствии с ч. 27 ст. 2 вступившего в силу ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» это понятие определяется, как «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [11]. В новом ФЗ термин «инклюзивное образование» встречается всего два раза: кроме статьи 2 этот термин употребляется в статье 5, когда закон описывает социальное развитие лиц с ОВЗ.

В законе нет никаких указаний, что понятие «инклюзивное образование» относится только к ситуациям, когда возникает необходимость организации учебного процесса лиц с ОВЗ, то есть обеспечение равного доступа к образованию требует достаточно широкого применения, в частности, может включать в себя известные запреты на дискриминацию по разным признакам, содержащимся в Конституции РФ. Разнообразие особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучаемых также требует достаточно широкого толкования, которое может включать в себя потребности по созданию технологий, требующих прохождения патентной экспертизы, или программного обеспечения, подлежащего государственной регистрации, а также проведение научных изысканий, которые могут оцениваться наукометрическими показателями, учитываемыми РИНЦ, в частности, учет индекса Хирша не только для выдающихся ученых или научных групп, но и для студентов.

Дополнительные гарантии права инвалидов на получение профессионального образования установлены ФЗ от 24.11.1995 № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В соответствии со ст. 19 указанного ФЗ государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки, а также обеспечивает им получение начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации. А Методические рекомендации для организации инклюзивного образования предполагают включение в вариативную часть рабочей программы вузов специализированных адаптационных дисциплин (модулей) для дополнительной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений лиц с ОВЗ [12].

В Концепции долгосрочного социально-экономического планирования России до 2020 г. выдвинуты задачи расширения доступа социально уязвимых групп к качественному среднему и высшему образованию, формирования системы нравственного воспитания, политического и экономического влияния на студенческий состав высшей школы, а также подготовки к поступлению в вуз выходцев из социально уязвимых слоев и создания максимально благоприятной среды для их обучения. Одной из стратегических целей социального развития страны в Концепции обозначено стремление к высоким стандартам благосостояния человека и снижение социальной поляризации. Концепция декларирует переход от системы массового образования к стратегии образования для всех, причем в задачу модернизации образования входит создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ОВЗ, к 2020 г. – расширение возможностей обучения детей с ОВЗ в неспециализированных образовательных

учреждениях и обеспечение возможности каждому учащемуся получать образование. Кроме того, это подразумевает и возможность предоставления образовательных услуг на уровне высшего профессионального и дополнительного образования [13].

Однако, несмотря на меры нормативно правового регулирования жизнедеятельности инвалидов, действующая сегодня организация образования для лиц с ОВЗ в РФ не соответствует принципам Конвенции ООН о правах инвалидов. Одна из причин такого положения дел – использование неэффективных методов и форм обучения инвалидов. Не менее важной проблемой является необходимость создания доступной для инвалидов среды в вузах, техническое оснащение процесса обучения. В обществе отсутствует поддержка, общественное мнение предвзято в отношении инвалидов, а побудительные мотивы приобретения высшего образования лицами с ОВЗ слабы.

1. Конвенция о правах инвалидов 2006 г. Ст. 24. п. 1, 2, 3. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability
2. Там же. - ст. 24. п. 5. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability
3. См.: Шафикова, З.Х. Инклюзивное образование: опыт работы учебных и специальных мастерских / З.Х. Шафикова // Педагогика. – 2015. - № 6. – С. 69 – 74.
4. Конституция Российской Федерации 1993 г. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>
5. Там же. - Режим доступа: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm>
6. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2020 гг. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/
7. Инклюзивное образование: ожидания и реалии. Круглый стол // Педагогика. – 2013. - № 9. – С. 78 – 84.
8. Закон города Москвы об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве (в ред. закона г. Москвы от 25.06.2014 п 37). – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/3718801>
9. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016). Ст. 2, п. 27. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. Там же. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса, утвержденные Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70680520/>
13. Концепция долгосрочного социально-экономического планирования России до 2020 г. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/>

Федотова Л.Б., Аксёнова Е.В.

Роль игры в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

МБОУ «СОШ с.Речное»

(Россия, Астраханская обл., Харабалинский р-н, с.Речное)

doi: 10.18411/lj-10-2018-62

idsp: 000001:lj-10-2018-62

Патриотические чувства только зарождаются в дошкольном возрасте и хотя ещё элементарны по своим проявлениям, но чрезвычайно важны для дальнейшего формирования личности человека.

На современном этапе, когда происходят существенные изменения в социуме, одним из приоритетных направлений организации работы с подрастающим поколением является воспитание чувства патриотизма. Сейчас, в нестабильный период в обществе, остро возникает потребность вернуться к самым лучшим народным традициям, к вековым

корням, к важным и вечным понятиям, как род, родство, Родина. Можно с уверенностью утверждать, что воспитание патриотизма у детей является приоритетной задачей ДОО.

К задачам образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в соответствии с ФГОС ДО относятся «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности...; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых» [5, с.9].

Одним из важнейших средств воздействия на ребенка-дошкольника при формировании нравственно-патриотических чувств является игра. Её особое значение состоит в том, что она способствует воспитанию определенного отношения ко всему окружающему детей, к явлениям общественной жизни, поскольку в детской игре своеобразно отражается окружающая действительность.

В сюжетно - ролевых играх ребенок искренне, непосредственно выражает свои мысли и чувства - симпатию к героям войны и трудовых будней, дружеское отношение к людям разных национальностей. В игре ребенок приобщается к великим событиям современности.

Представления детей о Родине, особенностях быта, труда, искусства разных народов нашей страны не только уточняются, закрепляются в игре, но и обогащаются, творчески перерабатываются и впоследствии становятся основой их поведения и убеждений.

Чувство любви к Родине, как одно из высших патриотических чувств, формируется на протяжении многих лет. У малыша оно начинается с привязанности, любви к матери, членам семьи, своему дому, воспитателю детского сада. Поэтому в младших и средних группах детского сада должны быть созданы условия для игры в дочки - матери, семью, детский сад. Постепенно чувство любви к близким, к родному дому как бы раздвигает свои границы, и ребенок оказывается способным любить город, село, где он живет, проявлять дружеские чувства по отношению к другим людям, в том числе к людям иных национальностей, - он начинает любить свою Родину.

Воспитатель должен поддерживать интерес детей к играм, которые способствуют воспитанию любви к Родине, и для этого по возможности дать им некоторые представления о тех местах, куда они «плывут на пароходе», «летят самолетом», «едут автобусом»: рассказать, прочитать подходящий рассказ или отрывок, показать иллюстрации, фотографии.

Часто игры в путешествия соединяются строительными материалами. Например, постройка корабля вызывает желание отправиться в дальнее плавание. У детей средней группы уже может пробудиться чувство симпатии к ребятам иных национальностей. Этому способствует внесение в группу накануне праздника Первого мая кукол в национальных костюмах – «ребят» разных национальностей, которые с подарками и сувенирами «приехали» в детский сад на праздник. Малыши играют с нарядными, необычно одетыми куклами и спрашивают кто они. Педагог называет некоторые национальности, рассказывает, что все эти «ребята» (дает имена) живут в нашей стране, любят, как и все дети, петь, играть и веселиться. Задача педагога – вызвать у детей желание ещё раз увидеть кукол в разной национальной одежде, поиграть с ними, как с друзьями, сделать им приятное [1;2;3;4].

Патриотическое воспитание старших дошкольников строиться уже на ознакомлении с традициями их родного села, города, края при максимальном использовании краеведческого материала. Дети знакомятся с героическим прошлым нашей страны и её настоящим: успехами космонавтики, строительством городов, заводов и т.д. Полученные знания отражаются в играх детей, в которых они строят родной город, ездят по его достопримечательным местам и т. д.

В играх старших дошкольников находят отражение национальные обычаи, традиции, искусство. Во всех играх дети учатся проявлять доброжелательность, чуткость, внимание, заботу, оказывать помощь, гостеприимство. Со временем эти отношения переносятся в реальную жизнь, в реальные отношения.

В процессе сюжетно – ролевых игр создаются условия для дальнейшего воспитания патриотических чувств, которые формировались в быту. Совместная игровая

деятельность стимулирует развитие организованности и ответственности каждого ребенка: нужно выбрать место для игры, сделать атрибуты, правильно распределить роли. В старшей группе создаются более широкие возможности для воспитания детей в игре. Это объясняется, прежде всего, углублением и расширением тематики детских игр. Типичными играми являются «Улица», «Стройка», «Зоопарк». Более содержательными становятся игры «Семья», «Детский сад». Значительно увеличивается интерес детей к играм с общественной тематикой. Дети увлеченно играют, повторяя действия своих родителей – библиотекаря, шофера, строителя и т.д. В игре проявляются такие волевые качества как ответственность, целеустремленность, настойчивость и упорство в преодолении трудностей.

Патриотические чувства воспитываются у дошкольников посредством их участия и в других играх, особенно таких, где отражаются события Великой Отечественной войны. Предварительно воспитатель читает детям короткие рассказы о тех, кто работал в военном тылу, рассматривает иллюстрации. Рассказывая о различных событиях из жизни советских воинов, показывая соответствующие иллюстрации, педагог создает у детей определенное эмоциональное настроение, как бы заранее заставляет пережить то, что позже они отобразят в своей игре [1;2;3;4].

У детей следует формировать представление о наших воинах как защитниках людей не только в военные годы, но и в мирное время: солдаты проявляют мужество в борьбе со стихийными бедствиями, на строительстве крупнейших объектов. Яркий, эмоциональный рассказ педагога поможет детям развернуть содержательную игру, в которой, с одной стороны, будут углубляться чувства признательности, уважение к воинам, а с другой – ребенок сам станет учиться подвигу под мирным небом Родины.

Для всех вышеназванных игр характерно стремление детей приобщиться к серьезным, важным для Родины делам взрослых, отразить свое отношение к происходящему в стране и успех развертывания этих игр в значительной мере зависит от руководства ими педагога.

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. - М., 2005г.
2. Богуславская З. М., Смирнова Е.О. Роль игры в нравственном развитии ребёнка. - М.,2001г.
3. Жариков А.Д. Растите детей патриотами. - М.,2010.
4. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет. - М., 2007.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. - М., 2015.

Черноталова Е.А.

Подбор и систематизация олимпиадных заданий по теме «Первоначальные химические понятия»

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
(Россия, Самара)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-63

idsp: 000001:lj-10-2018-63

Научный руководитель – к.п.н., доцент Е.Г. Нелюбина

Аннотация

В работе дана характеристика подобранных олимпиадных заданий по теме «Первоначальные химические понятия». Особенностью подобранных задач является, то, что все они носят творческий и креативный характер и могут использоваться учителем как непосредственно на уроке, так в рамках насыщения домашнего задания творческим компонентом.

Ключевые слова: олимпиадные задания, химия, методика обучения химии, творческий потенциал.

Annotation

The paper describes the selected Olympiad tasks on the topic “Initial chemical concepts”. A feature of the selected tasks is that they are all creative and can be used by the teacher both directly in the classroom and in the framework of saturation of homework with the creative component.

Keywords: olympiad tasks, chemistry, chemistry teaching methods, creative potential.

В основу своей работы я взяла программу основного общего образования по химии, авторы которой В. В. Еремин и А. А. Дроздов. Она рассчитана на учащихся 8-9 классов.[1,2,3] От типовых программ, уже действующих в настоящее время в средних школах России, ее отличают в первую очередь более точный отбор фактологического материала, необходимого для создания целостного естественно-научного восприятия мира, комфортного и безопасного взаимодействия с окружающей средой в условиях производства и в быту.

Главное внимание в программе уделяется тем разделам химии, терминам и понятиям, которые так или иначе связаны с повседневной жизнью, а не являются «кабинетными знаниями» ограниченного круга лиц, чья научная или производственная деятельность тесно связана с химической наукой.

Настоящая программа составлена в полном соответствии с Федеральным государственным стандартом основного общего образования. Программа рассчитана на 136 ч - по 2 ч в неделю в каждом классе.

Свое внимание я акцентировала на первом году обучения (8 класс), так как в нем главное внимание уделяется формированию у учащихся элементарных химических навыков, химического языка и химического мышления в первую очередь на объектах, знакомы им из повседневной жизни (кислород, воздух, вода).

В 8 классе авторы сознательно избегают сложного для восприятия учащихся понятия «моль», практически не используют расчетные задачи. Основная идея этой части курса – привить учащимся навыки описания свойств различных веществ, сгруппированных по классам, а также показать связь между их строением и свойствами.

Остановимся более подробно на характеристике уроков входящий в тему «Первоначальные химические понятия». Данная тема включает в себя 15 уроков. В ходе подбора и систематизации олимпиадных заданий, нами были подобраны такого рода задания к 13 урокам из 15 возможных. Данные задания можно использовать на уроке или как элемент домашнего задания.

Например, по теме урока 2 «Вещества» нами была подобрана задача: «Юный Химик смешал вместе пять жидкостей: бензин, воду, ртуть, спирт, растительное масло. Поместив смесь в делительную воронку, он увидел, что смесь разделилась на три слоя. Опишите состав каждого из слоев сверху вниз. Ответ аргументируйте»

Предоставлю решение данной задачи: «Верхний слой образуют нерастворимые в воде жидкости с плотность меньше, чем у воды: бензин и растительное масло. Средний слой образует вода и растворенный в ней спирт. Нижний слой образует тяжелая и нерастворимая в воде металлическая ртуть»

Аналогично просмотрим урок 8 «Молекулы. Атомно-молекулярная теория». Условия задачи для урока 8: 1) что тяжелее: молекула кислорода или молекула воды? 2) во сколько раз молекула углекислого газа тяжелее молекулы водорода и молекула сернистого газа (SO₂) тяжелее молекулы углекислого газа? 3) что тяжелее: 5 молекул воды или одна молекула серной кислоты H₂SO₄?

Решение: 1) $M(O_2) = 32$ $M(H_2O) = 18$; 32 больше 18, а это значит, что молекула кислорода тяжелее. 2) $M(CO_2) = 44$, $M(H_2) = 2$, $44/2 = 22$ раза; $M(SO_2) = 64$ $M(CO_2) = 44$; $64/44 = 1.45$ раза. 3) $M(5H_2O) = 90$ $M(H_2SO_4) = 98$; 98 больше 90, а это значит, что серная кислота тяжелее.

На наш взгляд систематическое использование олимпиадных задач в обучении химии имеет большое значение в подготовке школьников к успешному прохождению олимпиадных испытаний.

1. Нелюбина Е.Г., Черноталова Е.А., Маганева А.Э. Методическая система подготовки учащихся к олимпиадам по химии. Актуальные проблемы химического образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции учителей химии и преподавателей вузов, г. Пенза, 8 ноября 2017г.- Пенза: изд-во ПГУ, 2015. С. 15-18.
2. Нелюбина Е.Г., Кунгурякова Е.В. Студенческие проекты по методике обучения химии как форма инновационной деятельности в педагогическом вузе/ Журнал «Поволжский вестник», № 4 (5) Изд-во: СГСПУ, 2017г. - С. 121-123.
3. Карасёва Е.Н., Нелюбина Е.Г. Анализ учебных линий по химии на выявление количества и качества экспериментально-практических заданий по химии, направленных на выполнение ОГЭ /Диссеминация передового педагогического опыта деятельности учителей Самарской области: сборник материалов научно-практического семинара. 18 октября 2017г., г. Самара / отв.ред. Е.Г. Нелюбина. – Самара: изд-во СГСПУ, 2017. – С. 22-24.

Шамина Н.В.

К проблеме развития навыков слушания и говорения на иностранном языке

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва
(Россия, Саранск)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-64

idsp: 000001:lj-10-2018-64

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования навыков слушания и говорения у обучающихся иностранному языку. Умение слушать и говорить, то есть умение подавать информацию, является необходимым условием правильного понимания собеседника. Предлагаемый для аудирования текст должен способствовать освоению и закреплению лексических единиц, ибо с помощью данного текста студенты изучают лексику, которая закрепляется с помощью дискуссий и пересказа. Главная же задача при обучении говорению состоит в том, чтобы обеспечить непринужденную атмосферу на занятиях по иностранному языку. Подчеркивается, что студенты, способные мыслить критически, владеют разнообразными способами осмысления и оценки информации: они могут выделять противоречия, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на свои знания, но и на мнение собеседника.

Ключевые слова: иностранный язык, слушание, аудирование, говорение, устная коммуникация, навыки критического мышления

Умение слушать и говорить, то есть умение подавать информацию, является необходимым условием правильного понимания собеседника. Говоря об аудировании и о слушании в целом, представляется уместным упомянуть высказывание американского психолога Берта Миллера: *“Effective listening begins with recognizing how poor we really are at listening, and with developing a determination to work hard to improve our listening skills”* (в переводе: «Эффективное слушание начинается с признания того, как плохо мы на самом деле слушаем, и с намерения упорно трудиться, чтобы улучшить наши навыки аудирования»). В данной связи на занятиях по иностранному языку студенты сталкиваются со следующими трудностями:

- сокращенные формы, коллоквиализмы,
- быстрый темп речи,
- запинки, паузы и исправления,
- специализированная лексика,
- длительные перерывы в общении на иностранным языке (зачастую данная проблема является первостепенной),

- необходимость обработки и сохранения (запоминания) информации,
- конспектирование (необходимость делать записи во время прослушивания).

Чтобы обучающиеся преодолели вышеперечисленные трудности, необходимо прививать им соответствующие навыки. Важно, что для развития навыка слушания лучше всего давать для прослушивания то, что нравится студентам, то, что их интересует. Весьма ценными в данном отношении могут быть рассказы, песни на иностранном языке и даже компьютерные игры, а также фильмы и телевизионные программы.

Предлагаемый для аудирования текст должен способствовать освоению и закреплению лексических единиц. Ибо с помощью данного текста студенты изучают лексику, которая закрепляется с помощью дискуссий и пересказа. В конце раздела может звучать народная мудрость (например, *"An apple a day keeps the doctor away"* – «Кто яблоко в день съедает, у того доктор не бывает») – пословицы и поговорки с их соответствиями в русском языке, что даёт более полное представление о характере нации.

Главная же задача при обучении говорению состоит в том, чтобы обеспечить непринужденную атмосферу на занятиях по иностранному языку, где студентам были бы ясны их цели, и они не боялись бы делать ошибки. Важно четко определить, что от них требуется в первую очередь – правильность или беглость речи, и в зависимости от этого реагировать соответствующим образом. Понятно, например, что постоянное исправление ошибок препятствует беглости речи, но и оставлять грамматические ошибки совсем без внимания тоже нельзя.

Говорение может обладать различной степенью сложности, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и кончая развернутым высказыванием. На каждой стадии обучения иностранному языку учебный процесс должен быть насыщен речевыми упражнениями, которые и являются решающим фактором практического овладения иностранным языком.

Упражнения для обучения неподготовленной диалогической речи:

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- построение для предварительной подготовки управляемого диалога (с опорами и без опор);
- проведение вопросно-ответных игр или викторин;
- проведение дискуссии или диспута.

Упражнения для обучения неподготовленной монологической речи:

- придумывание заголовка и его обоснование;
- описание картины, не связанной с изученной темой;
- составление аналогичной ситуации с опорой на ранее прослушанное или прочитанное;
- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;
- характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т. д.).

При обучении говорению, конечно же, следует учитывать будущую специальность студентов. Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности на неязыковом факультете, – это сложный и трудоемкий процесс, так как в речи студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового жанра, например, научного стиля.

Необходимо, чтобы студенты делали презентации, принимали участие в дискуссиях и беседовали друг с другом на иностранном языке. Уверенность приходит при многократном повторении фраз, до тех пор, пока они не станут привычными. Обучающимся следует повторять одни и те же фразы, диалоги с двумя или тремя разными собеседниками. Следует также убедиться в том, что их словарный запас достаточен для того, чтобы беседовать на ту или иную тему.

Учитывая то, что в мобильных телефонах есть функция диктофона, студенты имеют возможность записывать и впоследствии прослушивать свою речь. Часто, благодаря только этой процедуре, они могут осознать ошибки, которые допускают. В данной связи следует упомянуть также о навыках критического мышления. То, что в

этом случае подразумевается под критическим мышлением, не имеет никакого отношения к выискиванию ошибок и недостатков или критике. Имеется в виду лишь тщательная оценка того, что обучающиеся слышат или читают. Учитывается не только то, что «лежит на поверхности», а делается углубленный анализ услышанной или прочитанной информации.

В чем состоит польза критического мышления?

- **Студенты лучше усваивают учебный материал.** Если человек обладает навыками критического мышления, он обладает навыками ученого. Если при чтении обучающийся быстро и легко выделяет то, что важно, он знает, какие вопросы можно задать, чтобы узнать больше, и определяет, что в прочитанном для него важно, а что нет. Таким образом, когда студенты мыслят критически, они гораздо лучше обучаются.
- **Благодаря критическому мышлению можно аргументировано отстаивать свою точку зрения.** Те, кто обладает навыками критического мышления, думают более логично и четко, они более убедительны и, следовательно, обладают большей силой воздействия. Не существует ни одного вида деятельности, в котором не применялись бы навыки критического мышления.

Способность к критическому мышлению может быть весьма важной и полезной: благодаря критическому мышлению обучающиеся не находятся в плену чужих выводов и решений, а могут сами оценивать аргументы и факты, опровергая привычные представления. Студенты, способные мыслить критически, владеют разнообразными способами оценки информации: они могут выделять противоречия, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на свои знания, но и на мнение собеседника. Чтобы научиться критическому мышлению, необходимо постоянно задавать вопросы по поводу прочитанного или услышанного, о том, кто написал то или иное произведение, какие ценности лежат в его основе, какие события предшествовали его созданию и какие автором сделаны выводы, следуя принципу: *“Remember, he who asks a question is a fool for five minutes, he who does not ask a question is a fool forever”*. Навыки критического мышления позволяют студентам действовать подобным образом, и постепенно это может стать их привычкой.

Следует заметить, что мерилom знаний, умений и навыков студентов не является изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку. Это, как мы видели выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в постановке вопросов, ответах на них, в беседе с преподавателем или в паре «студент – студент», при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т. п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию иностранным языком.

1. Агапова И. А. Из опыта использования игровых технологий в обучении деловому английскому языку // Профессиональное лингвообразование / Мат-лы восьмой междунар. науч.-практ. конф. Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2014. – С. 129–134.
2. Боброва Н. Е. Метод “Case Study” в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Иностранные языки в диалоге культур / Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Саранск, 30 ноября–02 декабря 2017 г. – Саранск, 2018. – С. 335–340.
3. Буянова Е. В. Особенности практического применения метода проблемности в системе обучения иноязычному общению // Социосфера. – Пенза: ООО Науч.-изд. центр «Социосфера», 2018. – № 1. – С. 60–63.
4. Леткина Н. В. О некоторых подходах к обучению иноязычной устной речи // Гуманитарные науки: проблемы и решения / Межвуз. сб. науч.-метод. тр. – Саранск: Изд-во ООО «Копир», 2005. – С. 14–17.
5. Мурнева М. И. Эмоциональные параметры, влияющие на восприятие и усвоение учебного материала // Социально-гуманитарные исследования: теоретические и практические аспекты / Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск: СВМО, 2000. – С. 217–218.
6. Прожога А. В. Игровые формы обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты / Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – С. 232–236.

7. Шамина Н. В. Из опыта формирования навыков аудирования, говорения и критического мышления у студентов // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты / Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – С. 248–252.
8. Шамина Н. В. Из практики обучения иноязычной устной коммуникации // Инновационное развитие. – Пермь, 2018. – № 2. – С. 115–116.
9. Шамина Н. В. К вопросу о соотношении лингвистического и экстралингвистического факторов при анализе текста и обучении чтению // Гуманитарные исследования: традиции и инновации / Сб. науч.-метод. тр. МГУ им. Н. П. Огарева и др. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2004. – С. 208–211.
10. Шамина Н. В. Формирование мотивации учебной деятельности при изучении иностранного языка // Психолого-педагогический сборник (приложение к военно-научному сборнику). Ч. III. – Ульяновск: Изд-во УВТИ, 2011. – С. 121–127.

Шувалова С.В.

Особенности развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 47
Копейского городского округа
(Россия, Копейск)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-65

idsp: 000001:lj-10-2018-65

Аннотация

Современный образовательный процесс дошкольной образовательной организации должен быть направлен на поддержку растущей личности, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье автор рассматривает особенности развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья как обязательную составляющую необходимую для обучения и воспитания детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, ребёнок дошкольного возраста, особенности, характеристика.

Ребенок с нарушениями слуха. Ребенок с отклонениями слуха (глухие, позднооглохшие, слабослышащие)

Ребенок с отклонениями слуха (глухие, позднооглохшие, слабослышащие),	
низкий уровень развития восприятия	не могут осуществлять анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое, имеются отклонения речевых функций, все компоненты языковой системы не сформированы, а так же отмечаются и другие отклонения

Характеристика ребенка с отклонениями слуха

Мышление дошкольников с нарушениями слуха связано с замедленным овладением словесной речью. К. П. Зайцева под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социальной адаптации понимает комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности; уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности; желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими [1].

I уровень речевого развития	
ограниченностью активного словарного запаса	недостаточно дифференцированными представлениями об окружающей жизни
II уровень речевого развития	
перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий, игнорируя их свойства	
III уровень речевого развития	
называет не только предметы, но и определяют их свойства: цвет, форму, величину	не затрудняются они в назывании действий, признаков, качеств и состояний, только хорошо знакомых им из жизненного опыта

Характеристика ребенка с нарушением речи

Слабовидящий ребенок: нарушение работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. Прежде всего, это зависит от характера нарушения зрения, генезисом дефекта. Игры отличаются меньшей развёрнутостью по сравнению с играми обычных детей. По мнению К.П. Зайцевой игровая форма занятий, выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности и создание игровой мотивации [1].

Дети с соматическими заболеваниями. Соматические заболевания, не имеют видимых дефектов, ребенок имеет сохранный интеллект и с первого взгляда ничем не отличающиеся от остальных. У таких детей слабо развита познавательная сфера, отмечается недоразвитие личности, интеллектуальная пассивность, ограниченный объем принятой информации, низкая способность к обобщениям, быстрая потеря интереса к занятиям.

Олигофрения – это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате нарушения ЦНС, а также нарушение работы коры головного мозга, в перинатальный (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периоды. Подразделяется на три степени: идиотия, имбецильность и дебильность. В стадии идиотии, а также имбецильности в правовом отношении являются, недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или замещающих лиц. Многие умственно отсталые дошкольники начинают говорить только к 4-5 годам. Речь умственно отсталого ребёнка не выполняет своей основной функции – коммуникативной. В диссертационном исследовании Зайцевой К. П., рассматривается структура коммуникативных способностей в интерпретации разных авторов [2].

Ребенок с задержкой психического развития (ЗПР): неустойчивость внимания, колебания, неравномерная работоспособность, недостаточная целенаправленность деятельности, импульсивность, отвлекаемость. Склонность к конфликтному и избегающему взаимодействию. По мнению Перминова А. Н. «эмоциональная устойчивость» - интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности и поведении в сложной жизненной обстановке. Как отмечает А.В. Пелихова, у детей дошкольного возраста с ЗПР также не сформированы личностные качества, обеспечивающие самосохранительное поведение. Дети данной категории более подвержены различным социальным опасностям, испытывают трудности в безопасном существовании в обществе [6; 7].

Детский церебральный паралич, поражения головного мозга – внутриутробно, при родах или в период новорожденности, характеризуется двигательными расстройствами, а также нарушенным развитием психоречевых функций.

Психический инфантилизм: в своих действиях ребенок следует эмоцией удовольствия, присутствует эгоцентричность, не способность работать в коллективе, соотносит свои желания с интересами окружающих, в поведении присутствует элемент «детскости». Дети беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии. Для них характерны резкие перепады настроения

признаки РДА	
отсутствием потребности в контактах с окружающими, или же недостаточная потребность в них	обособленность от окружающего мира
<u>слабость эмоциональной реакции по отношению к близким, даже к матери, возможно, полное безразличие к ним (аффективная блокада)</u>	часто чувствительны раздражителям (нередко не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана)
однообразное поведение со склонностью к стереотипным, примитивным движениям, например, раскачивание туловищем или головой, подпрыгивание на носках и пр.)	речевые отклонения при РДА разнообразны. В более тяжёлых формах РДА наблюдается <u>мутизм</u> (полная утрата речи), у некоторых больных отмечается повышенный <u>вербализм</u> – ребёнок постоянно произносит понравившиеся ему слова или слоги
характерным для детей-аутистов является такое зрительное поведение, при котором проявляется непереносимость взгляда в глаза, «бегающий взгляд» или взгляд мимо	

Характеристика ребенка с расстройствами раннего детского аутизма.

Аутизм – нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или иных средств, уход человека от реальности в мир фантазий и грёз.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет значимым для образовательного процесса в детском саду индивидуальную помощь и поддержку растущей личности [8, с.92], поэтому так важно учитывать особенности развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

1. Зайцева К.П. Об актуальности формирования коммуникативных способностей в учебной деятельности младших школьников. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1552.htm>
2. Зайцева К. П. Игровые педагогические технологии как условие успешной учебной деятельности младших школьников в условиях преемственности ФГОС НОО и ФГОС ДО//Мир детства и образование: сборник материалов IX очно -заочной Всероссийской научно -практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. Магнитогорск: «Магнитогорский государственный университет им. Носова». 2015. С. 18 -22
3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей как основа социальной адаптации детей младшего школьного возраста: дисс., 2011. 256 с.
4. Перминов А.Н. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов сервиса и туризма процессе профессиональной подготовки /А.Н. Перминов// Педагогическое образование в России. -2012. -№ 4-С. 133-136.
5. Перминов А.Н. Методика формирования у будущих специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки эмоциональной устойчивости /А.Н. Перминов// В мире научных открытий. -2013. -№ 11.7(47) -С. 184-190.
6. Пелихова А.В. Педагогическое сопровождение семьи как фактор обеспечения социальной безопасности ребёнка / А.В. Пелихова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2010. № 4. С. 181-188.
7. Пелихова А.В. Педагогические условия формирования социальной безопасности ребенка дошкольного возраста / А.В. Пелихова //Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2010. № 125. С. 213-216.
8. Малютина Е.В. Педагогическое содействие формированию образа Я ребенка дошкольного возраста / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2013. № 8. - С. 92-99.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ

Воронова А.Г.

Социализация обучающихся с помощью копинг –стратегий по методике Ричард Лазаруса, Сюзан Фолкман

ГБОУ ЦО №173

(Россия, Санкт-Петербург)

doi: 10.18411/lj-10-2018-66

idsp: 000001:lj-10-2018-66

Аннотация

Данное исследование посвящено изучению копинг –стратегии подростков доминирующих стилей поведения в трудной стрессовой ситуации и способов снижения влияния стрессогенных факторов на обучающихся.

Ключевые слова: Копинг –стратегии, психоэмоциональное равновесие, электрофизиология, саморегуляция.

Annotation

This research is devoted to studying a coping – the strategy of teenagers of the dominating styles of behavior in a difficult stressful situation and ways of decrease in influence of stressogenny factors on students.

Keywords: Coping – strategy, psychoemotional balance, electrophysiology.

Люди по-разному реагируют на сложившиеся стрессовые ситуации. Такой вид реакций называют копинг-стратегиями или копинг-механизмами. Определить доминирующий стиль поведения в трудной ситуации помогает копинг-тест Ричарда Лазаруса.

Опросник был разработан в 1988 году американскими психологами Ричардом Лазарусом и Сюзан Фолкман. В России позже в тест вносили некоторые изменения психологи Т.Л.Крюкова, Е.В.Куфтяк, Л.И. Вассерман. Такая методика считается основной для выявления стратегий реагирования в сложных ситуациях.

«Под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [Lazarus, Folkman, 1984, p. 141].

Авторы выделили 8 основных стратегий реагирования.

Стратегии поведения в стрессе.Изменяющиеся мысли и действия человека в сложных ситуациях, превышающих его возможности по решению проблемы, представляют собой способ овладения психоэмоциональным равновесием.

Овладение психоэмоциональным равновесием происходит через следующие действия:

- преодоление сложностей;
- уменьшение негативных последствий;
- уход от проблемы;
- проживание трудностей, способность их вытерпеть.

Говорить, что одна копинг-стратегия лучше или хуже другой не корректно. Эффективность тех или иных действий в разных ситуациях у разных людей может меняться. Есть индивиды способные лучше адаптироваться к трудностям другие тяжелее. Уровень адаптивности зависит от от разных факторов : от общества, в котором индивид находится, от социальной поддержки, от наработанного опыта

преодоления таких ситуаций, но в большей мере от индивидуальных нейрофизиологических свойств нервной системы. Адаптивность индивида также зависит от физиологических особенностей его в данный период времени, от его стрессоустойчивости, которая может меняться в зависимости от разных факторов. Например: питания, психологического состояния, степени усталости как психической, так и физической, энергетической составляющей организма, образа жизни в целом, от чувствительности нервной системы, которая так же определяет болевой порог чувствительности.

Электрофизиология . Совладание со стрессовой ситуацией происходит не всегда через осознанные стратегии. Поведенческие реакции обусловлены не только характером личности и ситуацией, но его физиологическим состоянием на данный момент. Индивид может изменять происходящее, если он в этот момент чувствует в себе силы и уверенность; может приспособиться к событиям, в случае отсутствия внутренних сил и физических; или старается уйти из ситуации стресса. Способ реагировать на ту или иную ситуацию как мы уже сказали, зависит от физиологии организма в данный период времени. Физиология организма определяется в первую очередь питанием и энергетическим состоянием, и измеряется кожно – гальванической реакцией или **электрической активностью кожи (ЭАК)**.

В 1791—1792 гг. итальянские ученые Л. Гальвани и А. Вольты первые дали научное объяснение явления "животного электричества", достоверно установили факт существования в живом теле электрических явлений.

Ученый Вебер, проводя аналогичные исследования, пытался доказать, что тело человека можно рассматривать в качестве соляных растворов или обычных электролитов. Затем перед самым началом второй мировой войны в 1940 г. выдающийся венгерский ученый Альберт Сцент-Дьёрдьи высказал мысль о важности изучения «электрических свойств» живых тканей в познании электрофизики живого организма.»[1]

«К показателям ЭАК относятся уровень потенциала кожи (УПК, или SPL), реакция потенциала кожи (РПК, или SPR), спонтанная реакция потенциала кожи (СППК, или SSPR), уровень сопротивления кожи (УСК, или SRL), реакция сопротивления кожи (РСК, или SRR), уровень проводимости кожи (УПрК, или SCL) и пр. При этом «уровень» означает тоническую активность (относительно длительные состояния), «реакция» фазическую активность (короткие, в течение нескольких секунд, ответы на раздражители) и «спонтанная» реакции, трудно связываемые с каким - либо раздражителем.

Уровень тонического электрического кожного сопротивления используется как показатель функционального состояния центральной нервной системы: в расслабленном состоянии, например во сне, сопротивление кожи повышается, а при высоком уровне активации понижается. Фазические показатели остро реагируют на состояние напряжения, тревоги, усиление мыслительной деятельности. (И. А. Мещерякова.)[1] Но при этом никто не измерял показатели характеристик изменяющегося вокруг поля Земли. Ведь никто не может сказать, что в момент тревоги и повышенного напряжения не изменилось и поле Земли.

А сила его влияния достаточно велика и не всегда позитивна.

Ученые Института земного магнетизма, ионосферы и распространения радиоволн Российской АН уже имеют с ведением, что магнитные поля действуют в ультранизком диапазоне частот, и соответствуют основным физиологическим ритмам – сердечному, мозговому, ритму дыхания. Так же , установлено, что частоты так называемого «резонанса Шумана» (усиление электромагнитных атмосферных шумов) совпадают с частотами мозга. Ученые утверждают, что человек не всегда может чувствовать влияние магнитного поля, то есть пороговый уровень чувствительности рецепторов и других систем организма не может фиксировать , однако организм в

целом, как электролитический объект, биофизический и химический все же реагирует на него, в первую очередь, функциональными изменениями нервной, сердечнососудистой систем и мозговой деятельности.

Но исследование частоты «резонанса Шумана» показало, что за последние 10 лет его величина увеличилась вдвое, то есть с 7,6 Гц до 16,5 Гц ...И ученые пока не говорят как это отражается на состоянии нервной системы человека и всего его состояния в целом, так как все предыдущие исследования, были сделаны на много раньше, чем произошли серьезные изменения в поле земли.

Собственно именно такие явления могут быть одним из многих факторов которые обуславливают, что психологические тесты обладают валидностью не на 100%. Хотя психиатры уже давно прослеживают связь между всплесками интенсивности магнитного поля Земли и обострениями психических заболеваний, которые нередко приводят к суициду. В свое время отечественный биофизик Александр Чижевский на основе многочисленных статистических данных указывал на серьезность воздействия геомагнитных бурь на состояние здоровья человека.

По сравнению с другими тканями кожа обладает удельным сопротивлением, которое является главным фактором, определяющим сопротивление тела человека в целом. Электрическое сопротивление различных тканей тела человека неодинаково: кожа, кости, жировая ткань, сухожилия и хрящи имеют относительно большое сопротивление, а мышечная ткань, кровь, лимфа и особенно спинной и головной мозг — малое. [7]

Английскими физиологами, изучавшими ионную проницаемость мембраны нервных волокон, А. Ходжкин, А. Хаксли и Б. Катц в 1947-52 г была сформулирована современная мембранная теория возбуждения, которая в настоящее время принята практически всеми электрофизиологами. А к 1960-м гг. наукой было установлено два фундаментальных положения: 1) электрическая активность свойственна не только животным, но и всем другим биологическим объектам; 2) многие формы электрической активности, наблюдаемые у животных, имеют место и у других организмах. Было установлено, что наибольшим электрическим сопротивлением обладает кожа и может достигать $10000 \text{ Ом} = 10 \text{ кОм}$. И в зависимости от состояния организма и кожного покрова сопротивление организма может падать до 500-700 Ом.

Таковыми факторами влияния могут быть :

- физическое состояние организма (состояние кожного покрова (раны, язвы, травмы), наличие алкоголя в крови, повышенная температура тела);
- психическое состояние организма (переутомление, нервное возбуждение).[9]

Для сканирования и анализа окружающего мира или внутреннего состояния нашего организма, для передачи информации от мозга во все точки тела от клетки к клетке нейроны используют электрические и химические сигналы.

Классы электрических сигналов.

Электрические сигналы нервных клеток могут быть разделены на два основных класса:

1. Локальные градуальные потенциалы, которые вызываются внешними стимулами, (свет, падающий на фоторецепторы глаза, звуковая волна, деформирующая волосковые клетки уха, прикосновение, механически смещающее отросток сенсорной клетки в коже.

2. Сигналы, генерируемые в синапсах – соединениях между клетками. Сигналы сходны по характеристикам, но существенно отличаются по происхождению.

Все эти сигналы градуальны и привязаны к месту возникновения, а их распространение зависит от пассивных характеристик нервных клеток.

1. Важным свойством электрических сигналов является то, что они фактически идентичны во всех нервных клетках организма независимо от того, запускают ли они движение, передают ли информацию о цвете, форме или болезненных раздражителях, или соединяют различные области мозга.

2. Вторым важным свойством сигналов является то, что они одинаковы у разных животных, что даже опытные исследователи не способны точно отличить запись потенциала действия от нервного волокна кита, мыши, обезьяны или профессора.

Потенциалы действия считаются стереотипными единицами и являются универсальным и эталоном для обмена информацией во всех исследованных нервных системах. И разнообразие связей сложность выполняемых задач обеспечивается в мозге количеством разнообразных клеток (от 10¹⁰ до 10¹² нейронов), но не типом сигналов.

Во всех нейронах нервной системы *соотношение возбуждательных и тормозных входов определяет возможность достижения порога инициации потенциала действия*. Например, ганглиозная клетка получает и возбуждательные, и тормозные входы. *Если порог преодолен, то новый сигнал в виде ПД будет послан к высшим центрам, если нет, то сигнала не будет*. В моторных клетках спинного мозга, например, возбуждательные и тормозные влияния от разных волокон определяют, будет или нет произведено движение, контролируемое данными мотонейронами. Подобные мотонейроны получают около 10000 входов от волокон. Эти волокна выделяют медиаторы, которые приближают или отдаляют от порога возникновения ПД мембранный потенциал. Отдельные клетки в мозжечке получают более чем 100000 входов.

Таким образом, нам становится понятно, почему не все даже осознанные мотивы действия могут быть реализованы индивидом. Если потенциал действия не преодолел порог, ни один сигнал не оказывается реализован.

А почему не преодолевается порог - это вопрос пока еще будущих исследований электрофизиологов. Но данный момент они не дают ответ на этот вопрос. Но в связи с серьезными изменениями зафиксированными учеными в поле земли, в изменении атомарной структуры основных химических элементов, а первую очередь кислорода, и повышением плотности тета – ритмом в мозгу приводящему к расторможенности поведения мы можем предположить, что эти причины могут являться рассогласованием, между сознанием и поведением человека, его намерением и результатом.

Частоты излучения и влияние на организм.

Сотовый телефон, смартфон является малогабаритным приемопередатчиком. В зависимости от стандарта телефона, передача ведется в диапазоне частот 453 – 1800 МГц. ГОСТ 24375 даёт следующую обобщённую разбивку радиочастотного диапазона, основанную на международных стандартах:

Очень низкие частоты — 3—30 кГц, соответствует сверхдлинным волнам

Низкие частоты — 30—300 кГц, соответствует длинным волнам

Средние частоты — 300—3000 кГц, соответствует средним волнам

Высокие частоты — 3—30 МГц, соответствует коротким волнам

Очень высокие частоты — 30—300 МГц, соответствует ультракоротким (или метровым волнам)

Ультравысокие частоты — 300—3000 МГц, соответствует дециметровым волнам

Сверхвысокие частоты — 3—30 ГГц, соответствует сантиметровым волнам

Крайне высокие частоты — 30—300 ГГц, соответствует миллиметровым волнам

Гипервысокие частоты — 300—3000 ГГц, соответствует субмиллиметровым волнам.

Данная классификация не получила широкого применения и в ряде случаев вступает в противоречие с национальными стандартами (ГОСТ) в области радиоэлектроники. На практике подразумевается под высокочастотным — весь радиодиапазон, выше 30 кГц, в том числе сверхвысокочастотный (свыше 300 МГц).

Медиками установлены функциональные нарушения в сердечно-сосудистой системе под воздействием радиоволн. Объективные исследования показали увеличение границ сердца влево, приглушение тонов; появление систолических шумов на верхушке, появляется брадикардия, артериальная гипотония, пульс и артериальное давление отличаются лабильностью, обнаруживается асимметрия показателей артериального давления, наблюдается тенденция и к артериальной гипертензии.

Нарушения функции сердечно-сосудистой системы у лиц, подвергающихся воздействию СВЧ, развиваются главным образом на фоне функциональных расстройств ЦНС. Эндокринно-обменные нарушения проявляются также на фоне функциональных расстройств ЦНС. Имеются сведения о нарушениях функций желудочно-кишечного тракта и печени. **Возможны изменения синтеза белка и пигментов**, которые выражаются в снижении уровня протромбина, незначительном увеличении содержания билирубина; изменена сахарная кривая (плоская, двухвершинная), что связано, по-видимому, с нарушениями функции печени, а возможно, и с нейрорегуляторными сдвигами.

При патологии, вызванной действием электромагнитных волн и СВЧ, различают три стадии заболевания:

- начальную;
- умеренно выраженную;
- выраженную.

Начальная стадия характеризуется легкой астенией или не резко выраженным вегетативным синдромом. При умеренно выраженной стадии наблюдается сочетание астенического синдрома с более выраженными признаками вегетативной дисфункции. Выраженная стадия проявляется ангиодистоническими или диэнцефальными нарушениями.

Нарушения нервной и сердечно-сосудистой систем во всех стадиях обычно сочетаются с изменениями гемопоэза, обменными, эндокринными и другими сдвигами. Это данные, которые до 1991 года находились во всех справочниках по технике безопасности при работе с радиотехникой. А диапазон работы телефона находится в диапазоне очень высоких частот.

Таким образом, мы можем оценить весь вред воздействия на организм современных полей околоземного пространства. Помня, что сейчас у каждого не по одному мобильному телефону, которые работают круглосуточно в режиме излучения, обеспечивая, постоянную связь с интернетом и подает туда сигнал локации, показывая местонахождения даже в режиме отключения. А частоты имеют свойство входить в резонанс, и тем самым увеличивается амплитуда и сила воздействия. И это только мы рассмотрели на уровне телефона. Но как мы понимаем это не единственный прибор высокой частоты, работающий в околоземном пространстве, а всего лишь один из многих. Фактически в данной эпохе Земля находится в такой «шубе» из высокочастотных излучений окутывающей всю планету. т.к. м излучения особенно высоких частот обладают высокой дальностью и интенсивностью. Сантиметровые и миллиметровые волны также распространяются в пределах прямой видимости, однако дальность их распространения существенно зависит от

метеоусловий. Поглощение сантиметровых волн во влажном воздухе составляет 0,01 дБ/км, на частоте 24 ГГц наблюдается резонансное поглощение в водяном паре (0,2 дБ/км), на частоте 60 ГГц в кислороде (13 дБ/км). Поглощение и рассеяние происходит во время дождя от 0,1 до 10 дБ/км в зависимости от интенсивности дождя. Но мы все знаем, сколько стоит ретрансляторов в каждой точке окончания действия конкретной длины волны излучения. Способность волн огибать встречаемые препятствия и дифрагировать вокруг них, определяется соотношением между длиной волны и размерами препятствий. Чем ниже частота сигнала, тем больше дальность распространения поверхностной волны. Чем короче волны, тем слабее проявляется дифракция. По этой причине УКВ очень слабо дифрагирует вокруг поверхности земного шара и дальность их распространения в первом приближении определяется расстоянием прямой видимости.[7,с41] Ультракороткие волны, распространяющиеся за счет рассеяния на неоднородностях тропосферы на расстояние до 1000 км, получили название тропосферных. Наконец, волны длиннее 10 м, распространяющиеся вокруг земного шара на сколь угодно большие расстояния за счет однократного и многократного отражения от ионосферы (т. е. ионизированной оболочки атмосферы), называются ионосферными или пространственными.

Таким образом, мы можем сделать вывод: что реакция организма и результаты диагностики еще серьезно зависят от состояния поля околоземного пространства в данный момент времени. Так как под воздействием социально – промышленной среды, воздействия разного вида техники : от станций мобильной сети до ракетного оборудования, морской локации, и т.д. состояние поля постоянно меняется, проникая вовнутрь организма на разные глубины, в зависимости от частот, оказывает разное дезорганизующее состояние организма. Это нам показывает и бесполезность применения химических препаратов для лечения данных синдромов или как минимум слабую эффективность их.

Собственно все выше обозначенные проблемы мы и наблюдаем у современного человека и школьника. Можно даже сказать, что те проблемы здоровья, которые мы сейчас наблюдаем у школьника в большей мере вызваны современным состоянием околоземного пространства, чем просто школьными проблемами, просто на фоне психологических нагрузок учебного плана они выявляются, могут аккумулироваться, синергизироваться в организме, но ни как не могут быть причиной только образовательного процесса.

Основные показатели копинг –стратегий.

1.Позиции конфронтации свойственно:

- некоторая агрессивность,
- отсутствие конечной цели,
- яркие негативные эмоциональные реакции,
- невозможность планировать поведение, предугадать исход ситуации.
- возможность проявления злости,
- чрезмерное упрямство, создается конфликт,
- необдуманность действий.

В трудной ситуации , при отсутствии полноценных аргументов убеждения *конфронтация* помогает действовать, сдвинуть ситуацию с мертвой точки, и отстаивать свою позицию.

В этой ситуации при отсутствии осознанности, сложно прийти к эффективному решению проблемы.

Ключевым элементом такого поведения является не решение проблемы, а снятие психоэмоционального напряжения.

2.В позиции Дистанцирование свойственно:

- выключиться из ощущения проблемы, как бы обесценить ее, происходит через снижение ее важности,
- пытается прояснить ситуацию ее,
- отмечаются перенос внимания с проблемной точки на что-то другое, шутливость.
- помогает не перегореть психологически, облегчить эмоциональное состояние. Однако обесценивание ситуации относительно значимости происходящего приводит к отсутствию решения проблемы как таковой.

3.В позиции Самоконтроль свойственно:

- подавление эмоций.
- завышенный контроль своих действий, закрытость.

Самоконтроль помогает решить проблему отстраненно, без лишних внешних проявлений эмоций. Однако при такой стратегии поведения потребности и желания скрываются, что отрицательно сказывается на удовлетворенности от решения проблемы.

4.Позиции Поиска социальной поддержки свойственно:

- стремление получить материальную, ментальную и моральную поддержку извне.
- демонстрируется попытка вызвать сочувствие у окружающих, совет ;

Такая стратегия поведения способствует разрешению проблемы, но одновременно формирует зависимость от чужой оценки и мнения окружающих.

5.В позиции Принятие ответственности свойственно:

- признание своего участия в создании сложностей,
- понимание своей роли в решении проблемы.
- наличие обдумывания своих действий,
- поиск личных ошибок,
- выявление своих отрицательных качеств.

Негативной стороной подхода является чрезмерная самокритика, чувство безысходности, недовольство собой и происходящим.

6.В ситуации Избегания свойственно :

- уходить от решения проблемы: отказываются признавать ее существование,
- заблуждаться, некорректно оценивать происходящее, отвлекаться.
- делать вид как будто не замечает сложности, раздражается, когда ему указывают на нее.
- часто включается компенсация стресса через переедание, употребление спиртного.

Позиция избегания считается ее неэффективной в долгосрочной перспективе.

Но в момент стресса помогает сохранить свое состояние в некотором равновесии, но сама проблема остается нерешенной.

7.Позиции планирования решения проблемы свойственно: .

- создание плана по выходу из ситуации.
- анализ возможностей с учетом своего опыта, и вероятные результаты действий. Такой вид поведения считается наиболее логичным, способствующим решению проблем.

Негативной стороной такой позиции является невозможность моментально принять нужное решение, используя интуицию. В такой позиции теряется гибкость и истинность эмоции, которые уходят на задний план.

8.Позиции Положительная переоценка свойственно :

- Смена отношения к проблеме.
- позитивное переосмысление,
- способность воспринимать трудность как очередной этап саморазвития.

Минусом стратегии является возможная неспособность видеть другие выходы из сложившейся ситуации.

Выявление результатов и их интерпретация

Копинг-стратегии	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
1.Конфронтативный копинг	0 - 3	4 - 14	15 - 18
2.Дистанцирование	0 - 3	4 - 14	15 - 18
3.Самоконтроль	0 - 3	4 - 17	18 - 21
4.Поиск социальной поддержки	0 - 3	4 - 14	15 - 18
5.Принятие ответственности	0 - 2	3 - 8	9 - 12
6.Бегство-избегание	0 - 4	5 - 19	20 - 24
7.Планирование решения проблемы	0 - 3	4 - 14	15 - 18
8.Положительная переоценка	0 - 3	4 - 17	18 - 21

Также целесообразно проанализировать профиль копинг-стратегий по всем шкалам. Позитивным считается преобладание среднего значения по шкалам 3, 4, 5, 7, 8 над шкалами 1, 2, 6.

По результатам нашей диагностики
обучающиеся выбирают стратегию поведения :

	Стратегия поведения	% обучающихся	Выбирающих стратегию	Макс/мин отклонение	Ср.арифм
1	конфронтация;	44%	>54%	83/0	
2	дистанцирование;	44%	>59%	83/0	
3	самоконтроль;	52%	>68%	90/0	
4	поиск социальной поддержки;	61%	>60%	100/0	
5	принятие ответственности;	61%	>62%	100/0	
6	планирование решения проблемы;	78%	>67%	94/0	
7	положительная переоценка	52%	>60%	100/0	
8	избегание;	39%	>57%	79/0	

Мы предлагаем вариант решения проблемы следующим образом :

Стратегия поведения			Рассмотреть позитивные стороны стратегии	Рассмотреть негативные стороны стратегии	Выработать варианты новых стратегий
конфронтация;	>54%	44%			
дистанцирование;	>59%	44%			
самоконтроль;	>68%	52%			
поиск социальной поддержки;	>60%	61%			
принятие ответственности;	>62%	61%			
планирование решения проблемы;	>67%	78%			
положительная переоценка	>60%	52%			
избегание;	>57%	39%			

Варианты работы со стратегиями поведения.

1. Конфронтация;

Как правило, обучающиеся которые имеют опыт преимущественно позиции конфронтации, чаще всего попадают именно в конфликтную ситуацию и нередко заканчивается решение вопроса потасовкой. Они чаще всего не имеют опыта диалогового решения проблемы, не могут обосновать свою позицию, не могут аргументировать ее. Такая позиция формируется в большинстве случаев из-за недостатка информации, обедненного словарного запаса, часто наблюдается нарушение логического мышления, что выражается не согласованностью аргументов и выводов в отношении ситуации или проблемы. В результате речь не аргументирована, а вывод не уместен.

Обучающегося, с такой позиции важно научить логическому мышлению и широте взглядов, анализу и при необходимости приятию чужой точки зрения. По принципу, если все точки (смысловые понятия) множества А(то есть высказывания) принадлежат множеству С

(высказывание), и если все точки множества В принадлежат множеству С, то $a=b=c$, а если не все точки А принадлежат множеству С, и если не все точки множества В принадлежат множеству С, то есть и другие варианты решения или вообще может не быть вариантов решения проблемы. Так им образом смысловое поле одного высказывания должно иметь хотябы одну точку соприкосновения со смысловым полем другого высказывания. Подросток должен уметь вычленять из не всегда правильно сформулированной речи одноклассника смысл и проверять его на соответствие смыслу сказанного им самим, и находить точки соприкосновения этих смыслов или отсутствие таковых. И главное успеть остановиться от продолжения выяснения конфликта, если понял, что предмет их спора разный.

Но конфронтация, часто возникает и на основе простого соперничества, когда каждая из сторон или одна из них не зависимо, от сути вопроса готова доказывать свое превосходство. Это самая сложная ситуация – война амбиций, она, как правило, затягивается на долго.

В такой ситуации главное остановить конфронтацию в данный момент уравнив обоих в их достоинствах. А позже на классном часу или на уроке в удобное время показать всю не перспективность такой позиции и показать другие пути удовлетворения своих амбиций: через знания, в игре, через проявление позитивных качеств.

2. Дистанционирование.

Такая позиция может быть выбранной осознанно или интуитивно.

Осознанно выбранная такая позиция сродни позиции избегания. Легче сделать вид, что проблемы нет, чем ее решать. Такая позиция за счет обесценивания ситуации позволяет снизить уровень стрессогенного фактора ситуации. Данная стратегия облегчает негативные переживания в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, но обучающимся, необходимо рассказывать о вреде постоянного использования такой стратегии поведения. Не возможно постоянно дистанцироваться от проблемы, так она не решается, а только растет в своем объеме и сложности. И однажды может стать не решаемой. Можно дистанцироваться от ситуации в конкретный момент времени, но позже снова вернуться к нему и переосмыслить, найти решение вопроса. Если вопрос не решается сразу, то ежедневно изо дня в день надо вновь и вновь возвращаться к нему. И однажды решение придет.

Для осознанного дистанцирования от проблемы рекомендуется использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания. Так же можно просто взглянуть на ситуацию не изнутри ее, а как бы со стороны. Из позиции со стороны, легче приходит решение проблемы и оно, как правило, более верное, так как не включает личностную оценку, а является более объективной. Позиции дистанцирования необходимо обучать подростков, особенно тех, у которых доминирующей стратегией является конфронтация.

2. Наиболее часто встречающийся вариант позиции – это **избегание**.

Наблюдение показывает, что эта позиция свойственна обучающимся так же с малым объемом знаний. В результате чего они чаще всего просто не знают, что делать в той или иной ситуации, показаться смешными не хотят, а что делать не знают, так же не очень понимают, где получить необходимые знания. Но часто при полученных знаниях понимают, что в этой ситуации надо чему то учиться, трудиться, перестраиваться, менять себя, свои привычки- это им кажется либо трудным, либо страшным, почти невозможным. Но после нахождения варианта решения, при поддержке и помощи, довольно часто позиция избегания перерастает в позицию принятия ответственности.

Частым примером бывает пример публичного выступления: главное помочь пройти первый барьер страха, а потом обучающиеся сами с удовольствием начинают выступать и участвовать не только в выступлении, но в организации творческих мероприятий. Страх публичного выступления, один из сильных страхов даже для взрослых, и преодоление его формирует у обучающегося активную жизненную позицию.

Фактически для изменения такой ситуации, часто бывает достаточно изначально помочь в преодолении трудностей. Но часто позиция избегания бывает просто обоснованной и необходимой в сложившейся ситуации: например, полное неприятие друг друга, в силу разности нравственных позиций, устоев, убеждений, статуса и т.д.

3. Позиция **положительной переоценки** свойственна мало кому, но эффективная и очень полезная стратегия, которой необходимо фактически обучать всех обучающихся. Научить именно тому, что это ситуация помогает пересмотреть, чему она может научить, что показать. И сделав вывод уже можно «не наступать на грабли» повторно.

Положительные стороны: возможность положительного переосмысления проблемной ситуации, а появляется возможность оценить правильность или не правильность своих действий, переосмыслить, переоценить себя в данной ситуации, а значит возникает ситуация личностного роста.

Отрицательные стороны: вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Позиции **дистанцирования**, то же необходимо обучать всех. В любой сложной ситуации необходимо несколько дистанцироваться, как бы посмотреть на ситуации со стороны, немного обесценить, чтобы эмоции не мешали решать вопрос, а потом спланировать решение проблемы.

Вариант **самоконтроля** самый сложный фактически, так как он зависит в большей мере от состояния нервной системы в данный момент, от остроты проблемы. Но самое эффективное не просто себя ограничить в реакциях, что бывает вредно для организма если это происходит постоянно, но переключить свое внимание на решение проблемы с другой стороны – посмотреть чему она учит, какой урок она преподносит,

что я сделал(а) не так и как лучше было сделать. Как только придет правильное решение ситуация просто растворится.

Такой же ход мысли эффективен в позиции конфронтации.

Главное успеть задать себе вопрос : нужен мне конфликт ? Если нет, то уже дальше можно включить дистанцирование, самоконтроль, избегание, позитивный пересмотр. Но можно и взять ответственность на себя за конфликт. Просто сказав, да я не прав (даже если и считаешь себя правым), извини меня и красиво расставшись в уединении пересмотреть ситуацию, а позже уже спокойно подойти и сказать, что я все таки считаю, что это должно быть вот так или я считаю это должно быть так (например). В такой ситуации не происходит накопление обид, не происходит накопление разбалансировки нервной системы и как следствие всего организма.

Фактически образуются пары стратегий :

Конфронтация – дистанцирование;

Избегание -взятие ответственности;

Поиск социальной поддержки - позитивный пересмотр;

Самоконтроль – планирование решения проблемы;

Эти пары могут взаимно погасить, уравновесить ту или иную стратегию, ее негативные результаты. Но при этом необходимо учить приемам саморегуляции и внутреннего самобалансирования.

Приемы саморегуляции.

Сам Ричард Лазарус говорит о том, что стрессовая реакция зависит от оценки угрозы и если возможно переоценить степень возможного вреда от угрозы или переключить внимание от угрозы, то стрессовые реакции могут уменьшиться или даже быть устранены. Причем отмечает уменьшение уровня стрессовых реакций зависит от личностной предрасположенности человека к защитным механизмам данного типа (отрицания или интеллектуализации).

Данные исследования сам Р.Лазарус проводил с помощью измерения электропроводимости кожи и частоты сердечных сокращений.

Дыхание —самая важная функция организма, которая может контролироваться сознательно и неосознанно. При частом дыхании, которое становится поверхностным повышается возбудимость нервных центров, а при глубоком, которое становится медленным — наоборот, снижается.

Большинство органов нашего тела имеет двойную иннервацию, от симпатической и парасимпатической нервных систем. Но симпатическая нервная система иннервирует все органы, а парасимпатическая иннервирует далеко не все органы и ткани. Большинство гладкомышечных оболочек кровеносных сосудов, лишены парасимпатической иннервации.

Симпатический отдел автономной нервной системы — это система тревоги, мобилизации защитных сил и ресурсов организма. Симпатическая система активирует мышцы и железы организма. С другой стороны, парасимпатическая система дезактивирует мышцы и железы, возвращая организм в состояние покоя и расслабления. Симпатическая система активирует мышцы и железы организма. Хотя в этой последовательности их действия взаимно дополняют друг друга.

Парасимпатическая нервная система не иннервирует сосуды конечностей. Таким образом, не происходит автоматического расслабления конечностей. Для их расслабления требуются дополнительные действия.

Просвет дыхательных путей регулируется вегетативной нервной системой.

При возбуждении симпатической НС просвет увеличивается. Возбуждение парасимпатической НС просвет уменьшается. Поэтому все предложенные упражнения

выстроены так, что бы сбалансировать действие симпатической и парасимпатической нервных систем.

Очень эффективно работает упражнение: стойка на одной ноге.

Сначала стойка делается на правой ноге, потом на левой.

Упражнения для восстановления внутреннего равновесия:

1. Полное диафрагмальное дыхание.

Самый простой вариант – это сделать дыхательные упражнения:

- сделать глубокий вдох диафрагмальный и глубокий выдох на счет 4 :4, т.е. вдох равен выдоху по длине. Чем длиннее вдох, тем длиннее выдох, например 8:8, тем эффективнее снятие эмоционального напряжения. Сделать от 5 до 10 полных циклов, т.е. вдох – выдох = 1 цикл.

Для тренировки такое упражнение можно делать во время ходьбы, конечно не на загазованных улицах города.

2. Дыхание –ХА. Очень эффективно сделать глубокий вдох с поднятием рук и резкий выдох с наклоном вперед и руки бросить вниз, до полного выдоха, со звуком – ХА, со вдохом встать. (Звук ХА в данной ситуации просто позволяет сделать правильный выдох, который просто сложно объяснить словами.) Сделать 3-5 таких упражнений, если конечно позволяет ситуация, если не позволяет, то надо найти то место, где это возможно сделать без помех и без смущения себя и других окружающих. Чем чаще такое упражнение делается в спокойной обстановке, тем уравновешеннее становится нервная система в целом, тем меньшее влияние оказывает стресс на организм человека.

3. Поочередное дыхание, то одной то другой ноздрей, при закрытой противоположной, позволяет активизировать поочередно и более эффективно каждый из дыхательных путей, а так же сбалансировать симпатическую и парасимпатическую НС.

4. Стойка на одной ноге поочередно, начиная с правой и заканчивая левой ногой. 3-5 раз по 1-3 мин. Руки в этот момент можно поднять вверх параллельно, можно соединить ладони. Если сложно для выполнения, можно согнутую ногу держать за лодыжку одноименной рукой, другой рукой придерживаясь за стул, стол, стену, но добиться того, что бы спина была ровной.

1. Большая психологическая энциклопедия <https://dic.academic.ru>.
2. <https://pandia.ru/text/80/109/34626.php> Зависимость сопротивления тела человека от состояния кожного покрова. Волгоград.
3. В.Семаченко. <https://www.medactiv.ru/yneuro/guide-0504.shtml> Центр клинической лимфологии.
4. Лазарус Р. «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и процесс совладания») New York, McGraw-Hill [1966]
5. Lazarus R.S., Speisman J.C. and Mordkoff A.M. The relationship between autonomic indicators of psychological stress: heart rate and skin conductance. *Psychosom. Med.* 25:19-30, 1963.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. - В кн.: Эмоциональный стресс. М., 1970, с.178-209.
7. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Профилактика стрессов. Издательство московского университета 1993г.
8. Фок В. А. Проблемы дифракции и распространение электромагнитных волн. - М.: Советское «Радио», 1970.
9. Физиология вегетативной нервной системы. -Л-д: Наука, 1981. -С. 181—211
10. <http://medicineno.com/parasimpaticheskaya-nervnaya-sistema-lechenie-i-diagnostika.html> - Сайт клиники неврологии.
11. http://itemk.mpei.ac.ru/bgd/_private/Sopr_tel_chel.htm NovikovSG@mpei.ru доцент Новиков С.Г.

Геращенко Э.Л.

Применение трансформационной психологической игры «Спираль самопознания» в практике

*Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-67

ids: 000001:lj-10-2018-67

Аннотация

Трансформационная игра – встреча двух миров: игровой и обычный, наполненные своими правилами, задачами и особенностями. Во время игры участник получает обратную связь от двух реальностей, подкрепленную ведущим и группой. Также игрок проходит путь, длиною в несколько часов, при этом он сталкивается с неосознаваемыми препятствиями, тут же преодолевает их и находит способ решения. Часто эти препятствия идут из глубокого детства, отношений с родителями и социумом, что влияет на адекватное самоотношение участника, его конструктивное развитие и жизненные победы.

Ключевые слова: самоотношение, психологическая игра, спираль самопознания, самореализация, психологические ресурсы.

В ходе поставленного эксперимента применялась трансформационная психологическая игра «СПИРАЛЬ САМОПОЗНАНИЯ». Это настольная психологическая игра, позволяющая человеку разобраться в причинах своей жизненной ситуации, а также найти оптимальные пути решения своего вопроса. Дополнительной особенностью этой игры является возможность поиска ресурсов, которые могут помочь человеку прийти к своей цели [2].

Психологи, коучи могут использовать эту методику в своей профессиональной деятельности как инструмент, который может сделать консультацию более интересной, глубокой, помочь более детально и целостно проработать запрос клиента. Также можно проводить групповой формат игры.

Полученные данные говорят о том, что до игры у 40% гимнасток выражен автономный стиль саморегуляции поведения. Значимость его для спортсменок обусловлена тем, что он позволяет сохранять самостоятельность поведения в стрессовых ситуациях [3]. В ходе формирующего эксперимента, одними из компонентов адекватного самоотношения учитывались показатели автономности-зависимости саморегуляции по методике Прыгина «Автономность – Зависимость». Так 60% процентов спортсменок имеют зависимый стиль саморегуляции поведения. С ним связано повышение подверженности различного рода внешним воздействиям в стрессовых ситуациях, что может приводить к неадекватным действиям, сбоям и ошибкам во время соревнований [1].

Частота встречаемости зависимого, смешанного и автономного стилей саморегуляции у исследуемых после и через месяц после проведения игры показывает иную картину. После проведения трансформационной игры «Спираль самопознания» у 80% спортсменов выражен автономный стиль саморегуляции поведения и лишь 20% имеют смешанный стиль. Важно, что сразу и через месяц после проведения игры никто из спортсменов не показал зависимый стиль поведения, что говорит о положительной динамике.

1. Ахметов, С. М. Формирование мотивации к физкультурно-спортивной деятельности подростков-сирот 11-13 лет в процессе занятий дзюдо / С. М. Ахметов, И. Г. Павельев // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2014. - № 9 (115). – С. 7-11.

2. Кузьменко, Г.А. Технология интеллектуального развития подростков в системе спортивной подготовки: содержательный аспект [Текст]: учебное пособие. Часть 1 / Г.А. Кузьменко. – М.: МПГУ, 2017. – 216 с.
3. Мельник, Е.В. Развитие эмпатии у детских тренеров посредством психологических игр / Е.В. Мельник, Н.И. Боровская, Д.А. Мельхер // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации» (24-26 ноября 2017 г.). Краснодар: КГУФКСТ, 2017. С. 153-157.

Геращенко Э.Л.

Результаты проведения трансформационной игры «Спираль самопознания» среди гимнасток юношеского возраста

*Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-68

idsp: 000001:lj-10-2018-68

Аннотация

Игра «Спираль самопознания» дает возможность осознать, что мешает найти выход из сложившейся ситуации. Эта игра о своих страхах, внутренних ограничениях, собственного неверия и «торможения», а также о своих качествах, умениях, на которые можно опереться. В данном случае целью игры явилось развитие адекватного самоотношения у гимнасток юношеского возраста.

Ключевые слова: самоотношение гимнасток, психологическая игра, уровень самооффективности, самореализации, социальная нереализованность.

Предметом игры может быть вопрос из любой сферы жизни (сложности в отношениях, самореализации, достижении жизненных целей, затруднения в материальной сфере, социальная нереализованность, сложность выбора из нескольких вариантов и т.д.) [3].

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство исследуемых оценивают свою самооффективность как среднюю. Однако, сорок процентов спортсменов считают свою самооффективность низкой и никто из исследуемых не обозначил свой уровень самооффективности как высокий. Низкий уровень самооффективности является предпосылкой заниженного самоотношения спортсменов, препятствующей полноценной самореализации во время соревнований [2]. Необходимо принять во внимание то, что повышенная критичность к себе может быть не столько следствием пробелов в подготовке, сколько наличием личностных качеств, предрасполагающих к сомнению в собственных возможностях. В этом случае изменение отношения к себе в конструктивном направлении может быть ресурсом повышения их уверенности в своих силах [1].

Частота встречаемости высоких, средних и низких показателей самооффективности после проведения игры говорит о том, что 100% исследуемых оценивают свою самооффективность как среднюю. Те же данные через месяц после игры оказались идентичными, что говорит о стабильности этих показателей.

1. Кузьменко Г.А. Технология интеллектуального развития подростков в системе спортивной подготовки: содержательный аспект [Текст]: учебное пособие. Часть 1 / Г.А. Кузьменко. – М.: МПГУ, 2017. 216 с.
2. Мельник, Е.В. Развитие эмпатии у детских тренеров посредством психологических игр / Е.В. Мельник, Н.И. Боровская, Д.А. Мельхер // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации» (24-26 ноября 2017 г.). Краснодар: КГУФКСТ, 2017. С. 153-157.
3. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1985. – 160 с.

Головина С.Г.

Отношение к успеху и мотивация успешности студенческой молодежи*Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова
(Россия, Абакан)**doi: 10.18411/lj-10-2018-69**idsp: 000001:lj-10-2018-69***Аннотация**

В статье описываются результаты исследования проблемы успешности современной молодежи, а именно отношения к собственному и чужому успеху и успешности, а также и мотивации достижения успеха.

Ключевые слова: успех, успешность, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, достиженческая деятельность, отношение.

Ситуация социокультурной неопределенности, сложности, изменчивости обуславливает необходимость актуализации внутренних личностных ресурсов, важнейшими из которых являются осознание собственных целей, построение в соответствии с ними жизненной траектории, мощный мотивационно-волевой импульс, связанный с готовностью отказаться от сиюминутных удовольствий и радостей и работать на перспективу и результат, достижимый в будущем, ориентация на собственные усилия в достижении задуманного, понимание границ собственной компетентности [2].

В психологии традиционно успех трактуется как положительный результат деятельности субъекта, ориентированного на достижение значимых для него и социально одобряемых целей, не противоречащих общепринятым социальным нормам и ориентирам. Стремление к успеху понимается как одна из базовых потребностей человека, выражающаяся в желании быть признанным, получить положительную оценку своих результатов обществом. Успешность же рассматривается как состояние, возникающее в результате достижения субъектом успеха, благополучной реализации деятельности.

В нашем исследовании была поставлена цель изучить эмоционально-мотивационный компонент успешности, который по своему содержанию является его энергетической составляющей. Для этого мы исследовали отношение студентов к успеху, успешности, а также мотивацию достижения успеха и избегания неудач.

В отечественной психологии термин «отношение» появился после работ А.Ф. Лазурского, который, рассматривал личность как единство эндо- и экзопсихики. Эндопсихика представляет собой внутреннюю сторону психического и реализуется рядом психических функций (мышления, внимания, памяти и т.д.). Экзопсихика, в понимании А.Ф. Лазурского, является внешней стороной психического, ее содержанием являются отношения личности к внешним объектам, реализующие психические функции и служащие адаптации человека к окружающей действительности. Таким образом, ученый представил экзопсихику в виде системы отношений субъекта к действительности.

Дальнейшая научная разработка категории «отношение» была осуществлена в работах В.Н. Мясищева, ученика А.Ф. Лазурского. В его трудах она обрела первостепенное значение и особый статус «наиболее специфичной характеристики личности» [5]. Под психологическими отношениями автор понимал содержательные связи субъекта с окружающей действительностью. Становление личности происходит через ее включенность и взаимодействие с конкретным окружением, результатом чего становится система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной реальности [5]. В.Н. Мясищев отмечал, что

истинные отношения человека к действительности являются его потенциальными характеристиками и проявляются, когда человек начинает действовать в значимых для него ситуациях.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает систему отношений как «систему внутренних тенденций личности, направленных на преобразование или усиление действия внешних условий ее жизни», как систему форм включения личности в жизнь [1].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что отношение человека к окружающему, к целям деятельности проявляется в мотивах и является механизмом формирования характера: «Выражающееся в мотивах отношение человека к окружающему, проявляясь в действии, в его делах и поступках, через них закрепляется и, становясь привычным, переходит в относительно устойчивые черты или свойства характера» [6, с. 665]. При этом отношение может возникнуть только к чему-то значимому.

В зарубежных исследованиях мотивации поведения человека было выявлено два вида мотивации: мотивация успехом как достижением результата деятельности и мотивация избеганием неудачи в деятельности. Одни стремятся пережить успех, других угнетает страх потерпеть неудачу. Мотивация достижений рассматривается как предиктор успешности обучения, профессиональной деятельности, бизнеса. Р. Стернберг в качестве основной причины, мешающей людям с высоким уровнем интеллекта добиваться успеха, называет недостаток мотивации: «Практически в любой окружающей обстановке... мотивация имеет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» [цит. по 3, с. 6].

Потребность в достижении была выделена Г. Мюрреем, а позднее Д. МакКлеланд ввел понятие «мотивация достижения». Описывая особенности людей с выраженной мотивацией достижения, он отмечал, что они предпочитают задачи умеренной степени сложности, принимают на себя личную ответственность за выполнение деятельности, заинтересованы в адекватной обратной связи по результатам своей деятельности, ищут новые, более эффективные способы выполнения деятельности, стремятся к новаторству [4]. Х. Хекхаузен уточняет, что идея достижения предполагает две возможности: достигнуть успеха или потерпеть неудачу. Высокая мотивация реализуется как ориентация на достижение успеха. Мотивация достижения ориентирована на цель, при этом цели постоянно пересматриваются, также характерно возвращение к прерванным ранее делам, доведение их до конца [7].

Т.О. Гордеева вводит понятие достиженческой деятельности, под которой понимает деятельность, связанную с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира (например, в процессе трудовой деятельности), себя (например, в рамках учебной деятельности или самовоспитания) или других людей и отношений с ними. Автор резюмирует, что проявления мотивации достижения возможно в различных областях жизнедеятельности, не только в учебной и профессиональной деятельности. Достиженческая деятельность мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании [3, с. 248-249].

Дальнейший особый интерес к проблематике мотивации достижения показал, что «она является одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие» [3, с. 9]. Сегодня потребность в достижении, рассматривается как одна из базовых, фундаментальных психологических потребностей, отражающих сущность человека.

Для изучения отношения студентов к своему и чужому успеху, успешности, мы разработали методику на основе метода семантического дифференциала. Исследование проходило в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова, в нем приняли участие 90 студентов.

Анализ результатов показал, что низкий уровень отношения к чужому успеху (негативное отношение) выявлен у 31% студентов (28 человек), средний — у 36% студентов (28 человек), высокий (позитивное отношение) — у 33% студентов (27 человек). При негативном отношении к чужому успеху человек может испытывать неудовольствие, зависть, гнев, страх, отвращение, или проявлять равнодушие, апатию, неуверенность. Позитивное отношение к чужому успеху сопровождается переживанием гордости, радости, интереса, воодушевления, восхищения, уважения, уверенности и удовольствия.

Результаты изучения отношения студентов к своему успеху, собственной успешности свидетельствуют о том, что 12% (11 человек) имеют негативное отношение (низкий уровень), у 48% студентов (43 человек) выявлен средний уровень, у 40% студентов (36 человек) — высокий уровень, т.е. позитивное отношение к своему успеху. При негативном отношении к своему успеху, успешности, молодые люди отмечали, что могут испытывать стыд, гнев, страх, неудовольствие и неуверенность, переживать апатию, отвращение, презрение, равнодушие. Полученные результаты показали, что уровень позитивного отношения к своему успеху у студентов выше, чем к чужому. Достоверность выявленных различий подтверждена с помощью расчета t -критерия Стьюдента: $t_{\text{эм}} = 6.5$ ($t_{\text{кр}} = 2.63$, при $p \leq 0.01$). При этом у 24% студентов (22 человека) выявлено позитивное отношение к своему и чужому успеху, у 4% (4 человека) негативное отношение как к своему, так и к чужому успеху, у 8% (7 человек) негативное отношение к чужому и позитивное к своему успеху, у 1% (1 человек) выявлено позитивное отношение к чужому успеху и негативное отношение к собственной успешности.

Для изучения мотивации достижения успеха нами был использован тест-опросник А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова). Исследования мотивации достижения успеха и избегания неудачи показало, что у 99% студентов (89 человек) выявлено доминирование мотива избегания неудачи. В отношении одного испытуемого (1%) нельзя сделать однозначный вывод о преобладающей мотивации в связи с очень низкими результатами по методике исследования. Можно констатировать, что у студентов преобладает негативная мотивация, в деятельности реализуется потребность избежать провала, порицания, наказания. Страх неудачи приводит к выбору стратегии ее избежать, стратегия достижения успеха отсутствует.

Выявлена умеренная взаимосвязь между мотивацией студентов и отношением к чужому успеху (критерий корреляции Спирмена, $r=0,3$). При этом, прежде всего мотивация связана с воодушевлением и уверенностью, которые испытываются студентами по отношению к чужому успеху, а также с гордостью, радостью, интересом и удовольствием.

Установлена связь мотивации с отношением к своему успеху (критерий корреляции Спирмена, $r=0,4$), что связано с переживанием радости, интереса и уверенности.

Таким образом, исследование, проведенное с участием студенческой молодежи, показало, что положительное отношение к своему успеху, успешности выражено выше, чем к чужому. При этом у испытуемых выявлена негативная мотивация к достижению успеха, что выражается в стремлении избегать неудачу, страхе провала. В практике это реализуется через неадекватную постановку целей деятельности (слишком легких или слишком сложных), откладывание, незавершение дел, а так же отсутствие стремлений искать новые эффективные приемы, методы, стратегии деятельности.

1. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. – № 1. – С. 14-19.

2. Головчанова, Н.С. Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Головчанова. – Ярославль, 2010. – 244 с.
3. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О. Гордеева. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Макклелланд, Д. Мотивация человека [Текст] / Д. Макклелланд, СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
5. Мясичев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясичев. – Москва–Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
7. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

Колесникова Д.А.

Трансляция "заботы" посредством корпоративных СМИ как способ формирования корпоративной культуры в ситуации эмоционального выгорания сотрудников

ФП НИ ТГУ

doi: 10.18411/lj-10-2018-70

idsp: 000001:lj-10-2018-70

Научный руководитель Гужова Ирина Викторовна

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования корпоративной культуры посредством корпоративных СМИ, исследуются современные проблемы усвоения корпоративной информации сотрудниками. Рассмотрены проблемы реализации концепции корпоративного телевидения. Предпринята попытка задействия внутренних корпоративных коммуникаций и дефинизация корпоративного ТВ как средства для трансляции заботы о сотрудниках, подверженных эмоциональному выгоранию.

Поиск эффективных способов формирования корпоративной культуры – вопрос актуальный как для научных областей знания, так и для руководителей различных организаций. Оценивая опыт менеджмента в XX веке, учёные и управленцы из разных стран приходят к выводу о том, что для успешного формирования корпоративной культуры необходимо уделять внимание внутренним коммуникациям в организации, а также следовать принципам корпоративной социальной ответственности – как в отношении внешних групп общественности, так и внутренней общественности (персонала).

Несмотря на то, что современному менеджменту и управленцам персоналом доступно множество прикладных исследований и методик, призванных оптимизировать работу людей и повысить их производительность труда, все чаще в организациях сталкиваются с проблемами перегруженности сотрудников и их эмоционального выгорания.

Определяя место заботы о персонале в работе организаций, в данном проекте мы отталкиваемся от идеи о том, что любой современный подход к формированию корпоративной культуры организации подразумевает внимание к человеку. Коллектив сотрудников рассматривается не как «машина», которой нужно управлять, а как человеческое сообщество, состоящее из множества индивидуальностей, людей, которые имеют потребность в реализации, творчестве, заинтересованности, отдыхе, достижении личных целей, никак не связанных с работой, и так далее. Такой личностно ориентированный подход к управлению обуславливает необходимость изучения организации не только с точки зрения экономических наук, но и с точки зрения этики, психологии, социологии, педагогики и др. Из представленных в работе концепций

корпоративной культуры видно, что именно в этой области научного знания большое внимание уделяется сотруднику. В этом ключе нами выделено несколько смысловых понятийных блоков, в рамках которых мы рассматриваем особенности реализации заботы о персонале в работе компаний.

На наш взгляд, большее влияние на формирование современных отечественных научных представлений оказали работы Э. Шейна [1]. В 90-е годы XX века складывается отечественная традиция изучения корпоративной культуры, представленная работами таких учёных как В.А. Спивак [2], Г.П. Зинченко, А.Э. Капитонов, Э.А. Капитонов и др [3].

Понятие «заботы» входит в состав таких элементов корпоративной культуры как корпоративное управление, корпоративная этика, управление человеческими ресурсами, корпоративный имидж и репутация, косвенно отражается и в корпоративном духе, в стиле управления, в миссии, в философии.

Идея заботы находит отражение в концепции «философии общей судьбы» (Н.Н. Могутнова [4], Э.А. Капитонов, А.Э. Капитонов[3], Е.Б. Лукиева [5], М.Ю. Сумрач, Е.М. Тищенко [6] и др.). Основным постулатом этой концепции является положение о том, что интересы сотрудников и потребителей не менее важны для компании, чем интересы её акционеров.

Проблема, на решение которой направлено данное исследование, заключается в том, что в рамках существующих теорий корпоративной культуры не предложены коммуникативные инструменты формирования корпоративной культуры в ситуации перегруженности и эмоционального выгорания сотрудников.

Цель исследования заключается в разработке способов формирования корпоративной культуры корпорации с помощью корпоративных СМИ в ситуации перегруженности и эмоционального выгорания сотрудников.

В основу исследования положена концепция Э.А. и А.Э. Капитоновых и Г.П. Зинченко, «Корпоративная культура: теория и практика» [1]. Социокультурный подход, использованный и Э. Шейном [1], и В. Спиваком [2], здесь не просто используется, как инструмент, но выступает как глобальный способ смотреть на проблемы общества и экономики; культура выступает силой, определяющей вообще всё в современном мире: «... управление с помощью корпоративной культуры оказывается наиважнейшей задачей современных организаций: она становится стратегическим направлением развития организационно-управленческих, социально-трудовых и общественных отношений как основы социального мира и порядка» [3]. Корпоративизм в работе учёных выступает как «...система корпоративных отношений, ориентированная на социальное партнёрство. Она содержит примиряющие и сближающие начала, ведущие к равноправному взаимовыгодному сотрудничеству, капитала и государства на различных уровнях жизнедеятельности рыночного общества»[3]. При таком подходе корпоративная культура – гарант возможности решения трудовых и социально-экономических проблем через систему корпоративных механизмов, учитывающих ценности социального партнёрства, при участии социального государства и гражданского общества.

Реализованный в этих исследованиях социокультурный подход кажется нам наиболее продуктивным для изучения обозначенного выше предмета, дополненный элементами структурного, он позволяет максимально подробно изучить вопрос.

Понятие «заботы» входит в состав таких элементов корпоративной культуры как корпоративное управление, корпоративная этика, управление человеческими ресурсами, корпоративный имидж и репутация, косвенно отражается и в корпоративном духе, в стиле управления, в миссии, в философии.

Пространное воплощение идея заботы находит в популярной как в научной среде, так и в развитых сегментах бизнеса «философии общей судьбы» (Могутнова,

Капитонов, Лукеева, Тищенко и др.). Основным постулатом этой концепции является положение о том, что интересы сотрудников и потребителей не менее важны для компании, чем интересы её акционеров. Выделяя основные направления внимания компании, придерживающейся этой философии, исследователи [7] говорят о важности атмосферы, которая формируется внутри предприятия из: «1) заботы о социальных потребностях работников и возможностях реализации ими жизненных намерений; 2) вовлечения в процессы планирования и принятия управленческих решений». В результате персонал, приобщаясь к ценностям компании не номинально, а в действительности, чувствует себя увереннее, получает больше возможностей для реализации, что является, как отмечают исследователи (А. Ленгле [8], И. Ларина [9]), одним из ключевых критериев сохранения эмоционального комфорта, сводящим к минимуму риск эмоционального выгорания.

Представление о заботе в такой концепции проявляется на нескольких уровнях, как необходимость поддерживать здоровье персонала, как физическое, так и эмоциональное для роста работоспособности, или в рамках повышения мотивации, для создания максимально комфортных условий труда. Любой современный подход к формированию корпоративной культуры организации подразумевает внимание к человеку. Коллектив сотрудников рассматривается не как «машина», которой нужно управлять, а как человеческое сообщество, состоящее из множества индивидуальностей, людей, которые имеют потребность в реализации, творчестве, заинтересованности, отдыхе, достижении личных целей, никак не связанных с работой, и так далее. Такой личностно ориентированный подход к управлению обуславливает необходимость изучения организации не только с точки зрения экономических наук, но и с точки зрения этики, психологии, социологии, педагогики и др. Из описанных выше концепций корпоративной культуры видно, что именно в этой области научного знания большое внимание уделяется человеку, осуществляющему деятельность внутри организации, как таковому.

В начале нашей работы мы наметили пути решения проблемы эмоциональной перегруженности сотрудников. Так, совершенно очевидно, что человек не всегда может самостоятельно справиться со сложностями эмоционального или психологического характера, возникшими у него в ходе рабочей деятельности. В таком случае организация, воспринимающая человека как ценный ресурс, может взять на себя заботу о том, чтобы создать вокруг своих сотрудников максимально свободную и располагающую к эффективной деятельности атмосферу. Понятие «заботы» входит в состав таких элементов корпоративной культуры как корпоративное управление, корпоративная этика, управление человеческими ресурсами, корпоративный имидж и репутация, косвенно отражается и в корпоративном духе, в стиле управления, в миссии, в философии.

Одним из направлений, значимых для сохранения человеческих ресурсов компании, является здоровье сотрудников, как психологическое, так и физическое. Актуальной проблемой в этой области является синдром эмоционального выгорания. Это феномен, который определяется как «затяжное состояние истощения возникающее в деятельности», проявляющийся в разных ситуациях и условиях, как в рамках профессиональной деятельности человека, так и в различных областях быта. Однако, как показывают исследования в этой области, наибольшему риску эмоционального выгорания подвержены люди коммуникативных специальностей, или помогающих профессий, в терминологии А. Ленгле [9]. К таким профессиям относят характеризующиеся большим количеством неглубоких коммуникативных контактов виды деятельности. В контексте исследования корпоративной культуры и имиджирования важно отметить, что эмоциональное выгорание является психологическим барьером при формировании корпоративной культуры. Он, в свою очередь, обуславливает появление информационной глухоты, что становится уже

коммуникационным барьером, мешающим выстроить эффективные внутренние коммуникации. В итоге информация не усваивается.

В.В. Бойко [10] определяет синдром эмоционального выгорания как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». Исследователь выделяет несколько фаз формирования синдрома эмоционального выгорания: фаза напряжения, характеризующаяся следующими симптомами: переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, загнанности в клетку, тревоги и депрессии; фаза резистенции, характеризующаяся такими симптомами как: симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, симптом эмоционально-нравственной дезориентации, симптом расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей; фаза истощения, характеризующаяся симптомами эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности, или деперсонализации, психосоматических и психовегетативных нарушений.

В настоящее время существует большое количество исследований проявления синдрома эмоционального выгорания в различных видах профессиональной деятельности. В большей степени эти исследования освещают проблему и описывают пути её решения для таких профессий, как врач, учитель, полицейский, и т.д. Эти профессии характеризуются высоким уровнем коммуникации и ответственности. Есть также и исследования о СЭВ у банковских служащих. И.А. Ларина приводит такие цифры: «почти три четверти сотрудников (73,6%) уже имеют не менее одной сформированной фазы (32,2%) или переживают формирование фазы СЭВ (41,4%). Среди прошедших диагностику отсутствуют сотрудники с тремя сформированными фазами СЭВ, у четырех человек (3,4%) сформированы две фазы СЭВ из трех». И.А. Ларина также отмечает, что в качестве средства эмоциональной защиты банковские служащие часто используют: «переключение с одной профессиональной задачи на другую; полное отключение от профессиональных проблем при выходе с работы и переключение на темы личной жизни; путешествия во время выходных; организация и осуществление путешествия во время отпуска; занятие хобби; занятия спортом или фитнесом; встречи со старыми друзьями, употребление спиртного; общение со взрослыми членами семьи; общение со своими детьми; проведение времени со своим животным; посещение салона красоты; увеличение времени для сна» [8].

В рамках настоящего исследования, развлекательная функция корпоративные СМИ может использоваться как средство для трансляции "заботы" в ситуации эмоционального выгорания сотрудников.

В данном случае механизм использования корпоративных СМИ будет выглядеть следующим образом:

- объект воздействия: сотрудники организации, подверженные эмоциональному выгоранию;
- субъект воздействия: непосредственная организация в виде структурного подразделения ответственного за корпоративные СМИ а также за формирование корпоративной культуры;
- воздействие: материалы запущенные корпоративными СМИ разработанные как средства для трансляции "заботы" в ситуации эмоционального выгорания сотрудников;
- оценка эффективности воздействия: к сожалению, «измерить эффективность корпоративного телевидения при работе с персоналом возможно только на очень простых задачах. например, если сотрудник после просмотра ролика усвоил новую информацию, то метод эффективен, если не усвоил – неэффективен. на более высоких уровнях

нужно говорить об эффективности выбора комплекса инструментов и об эффективности всей стратегии».

Тогда, чтобы все получилось, корпоративное телевидение нужно рассматривать не как замену других медиа, а как дополнительный инструмент в эпоху возрастающего внимания к корпоративным коммуникациям.

Таким образом, в бизнесе уже давно поняли, что в трудные времена, хорошо информированные сотрудники – это лучшие помощники, и то, насколько хорошо люди работают, напрямую зависит от их самочувствия в компании.

Эффективность управления персоналом пропорциональна эффективности коммуникационных процессов в организации. Именно поэтому сегодня из множества каналов коммуникации топ-менеджеры все чаще выбирают самый мощный инструмент взаимодействия с коллективом – корпоративное телевидение, которое предоставляет множество различных инструментов для решения наиболее насущных задач бизнеса, но основной — это визуализация, динамика сообщения, которую не дает ни один другой канал передачи информации. Такую систему коммуникации предприятия внедряют для улучшения внешнего и внутреннего имиджа компании, для повышения лояльности, пробуждения у сотрудников интереса к делам фирмы и повышения уровня их доверия к компании.

1. Шейн Э. Г. Организационная культура и лидерство. 4-е изд. – Издательский дом "Питер", 2013. . – С. 45-69.
2. Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом. – СПб : Питер, 2000. – С. 112-120.
3. Капитонов Э. А., Зинченко Г. П., Капитонов А. Э. Корпоративная культура: теория и практика. – 2005. 79-91.
4. Могутнова Н. Н. Корпоративная культура: понятие, подходы //Социологические исследования. – 2005. – №. 4. – С. 130-136.
5. Лукиева Е. Б. Теория и практика связей с общественностью //Томск: Изд-во Томского политехнического университета. – 2009– С. 56-65.
6. Сурмач М. Ю., Тищенко Е. М. Проблемы организационной и управленческой культуры в управлении здравоохранением //Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2007. – №. 2 (18).
7. Астахова Н. В. Корпоративная философия как основа креативной организации //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №. 3. – С. 111-114.
8. Ларина И. А. Особенности синдрома эмоционального выгорания (burnout) у банковских служащих //Современная наука. – 2015. – №. 4. – С. 78-89.
9. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа //Вопросы психологии. – 2008. – Т. 2. – С. 3-17.
10. Бойко В. В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении. – Сударыня, 2000. – С. 13-28.

Чирковская Е.Г., Миханькова П.В., Мударисов А.А.

Компетентностный подход к оценке государственных служащих: краткая история становления в России и зарубежом

*Факультет оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при
Президенте Российской Федерации
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/lj-10-2018-71

idsp: 000001:lj-10-2018-71

Аннотация

Статья представляет собой краткий обзор путей развития компетентностного подхода к оценке государственных служащих в работах зарубежных и отечественных авторов. Рассматривается траектория и основные этапы развития данного подхода

начиная с момента его формирования на уровне идеи и дальнейшего становления вплоть до наших дней. Раскрывается понятие «компетенция» с позиций различных авторов.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход в оценке государственных служащих, история развития компетентностного подхода

Одной из наиболее приоритетных задач государственной кадровой политики в наши дни является внедрение современных и эффективных механизмов оценки сотрудников государственной службы Российской Федерации. Постоянное усложнение различных сфер жизни общества требуют от государственных служащих непрерывной адаптации специфики своей профессиональной деятельности, приобретения все новых знаний и формирования новых навыков. Перманентное развитие самой государственной службы неминуемо влечет за собой изменения, направленные на улучшение системы оценки профессиональных качеств и эффективности деятельности государственных служащих. [1] Как показывает практика, компетентностный подход в оценке государственных служащих на сегодняшний день является преобладающим в сравнении с опытом применения иных подходов.

Начало разработки предпосылок компетентностного подхода было положено российскими исследователями. Еще в далеком 1924 году под влиянием идей научной организации труда А.К. Гастевым, были сформулированы требования к общекультурным и профессиональным компетенциям работника. В отличие от Ф. Тейлора, который видел краеугольный камень в упорядоченности деятельности и ее организации, и Г. Форда, видящим основной смысл в технологическом оснащении производства, А.К. Гастев сосредоточил свое внимание на человеческом факторе, на формировании культуры труда, о чем и писал в своих произведениях: «Трудовые установки» и «Как надо работать» [2]. Эти идеи П.М. Керженцев адаптировал и применил к персоналу управления, а затем описал в своей книге «Организуя самого себя» [3].

Этот подход вызвал интерес во многих странах мира, и был использован в работах западных исследователей и практиков. Однако в России он не был реализован в систему оценки, вплоть до 90-х годов прошлого столетия. Дальнейшее развитие компетентностного подхода в оценке персонала в России получил под влиянием изменения социально-экономических задач государства, а также пришедших с запада организационных культур и практик применения оценочных процедур. И теперь, реализуя компетентностный подход в оценке персонала, мы опираемся в большей степени на исследования и концепции МакКлеланда, Р. Бояцис, братьев Л. Спенсера и С. Спенсера.

Теория МакКлеланда – это теория переменных компетенций, набор характеристик личности, позволяющих ей справиться с конкретной задачей.

По мнению МакКлеланда, успешность работы зависит от настроения, мотивации, ценностей, а также от того, как человек действует. При апробации данного подхода были выявлены ряд проблем, связанных с невозможностью определить на основе полученных данных, насколько человек, претендующий на должность способен справиться в реальных сложных условиях с поставленными перед ним задачами. Преимущества данного подхода отразились в том, что требования к специалисту можно связать с оплатой его труда. Компетенции позволяют сформировать такую базу данных, которая применима для самых разных служб. Модель компетенций, на которой основаны наиболее эффективные методы управления персоналом, представляет собой центральный стержень, вокруг которого создается вся система, позволяющая не только оценивать, но и контролировать сотрудников организации, развивать их. Существует неисчислимое множество таких моделей, но все они – система координат для организации. Именно благодаря таким моделям можно понять, какие сотрудники наиболее компетентны и полезны для

организации, какие могут стать таковыми в той или иной области и в какой перспективе. Однако для того, чтобы это понять, необходимо профилировать все должности в организации, составить полноценное описание каждой из них с учетом компетенций, описывая при этом деятельность сотрудника, основной функциональный процесс и в зависимости от этого – уровень развития компетенций. [4]

Понятие компетентности начал распространять Р. Бояцис. Он развил его в исследовании, в котором определил, что различие между успешным и неуспешным менеджером состоит не в одном факторе, а в определенной группе факторов. Данная группа состоит из определенных мотивов личности, поведенческих характеристик, опыта и личностных качеств.

Бояцис Р. определял компетентность как «способность человека вести себя таким образом, который удовлетворяет требованиям работы в определенной организационной среде, что, в свою очередь, является причиной достижения желаемых результатов». Таким образом, Р. Бояцис определил фокус оценки персонала на основе компетентностного подхода – демонстрируемое поведение сотрудника и оценка его относительно ожиданий, сформированных в определенной организационной среде.

В фокусе внимания оценки, по мнению Р. Бояциса, должны быть – цель и деятельность руководства; управление подчиненными; управление человеческими ресурсами; лидерство. К началу 90-х годов XX столетия методы оценки персонала по компетенциям использовались уже более чем в 20 странах мира. С таким развитием параллельно стали создаваться всемирная база компетенций и общий словарь, который насчитывал 360 индикаторов, определяющие 21 компетенцию. [5]

Так, например, уже в 1997 году в докладе ЮНЕСКО прозвучало: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивидууму, в котором сочетаются в строгом смысле слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [6].

Дальнейшее развитие компетентностного подхода в оценке персонала пошло, как с позиций теоретического его осмысления, так и практического его применения в различных сферах деятельности. И, если в практике западных систем управления персоналом этот подход уже входит в фазу заката, то на просторах Российской Федерации он только набирает обороты.

Различные исследования раскрывают как теоретические, так и практические грани использования оценки персонала, учитывающую ключевые компетенции. Примером становится введение А.Ю. Ракоминой и В.В. Халиулиной своего видения понятия компетентность: компетентность – это «... своевременное, качественное, в полном объеме, профессиональное умение при оптимальных временных и производственных затратах реализовывать компетенции для выполнения трудовой функции» [7]. Причем к компетенции относятся практически применимые навыки, совокупность общекультурных и профессиональных знаний, а также модели общения, включающие в себя профессиональное поведение в процессе реализации трудовой деятельности. [7]

Еще одной вехой в развитии и применении на практике компетентностного подхода в оценке персонала стало завершение в 1993 году большого 20-летнего исследования Spencer & Spencer компетенций на основе методологии МакКлеланда и компании McBer. В основу исследования была положена методология Д. МакКлеланд, основанная на сравнении более успешных сотрудников с менее успешными и выделение на этом сравнении различий в психологических особенностях. Была построена новая структура компетенций: включающая когнитивные и поведенческие компоненты, которые сегодня включаются в отечественную практику. [8]

Основной посыл современного компетентностного подхода, по мнению З.Б. Домашовой, состоит в переходе от концепции квалификации к концепции компетентности, которая приложима как к персоналу, так и к деятельности самих организаций в экономике и социальной сфере.

По мнению автора, существует множество определений понятия «компетенция», однако большая их часть включает в себя совокупность характеристик личности, ее особенностей, прошлого опыта и знаний, способствующих достижению определенного уровня результатов решения поставленных организацией задач. Компетентность сотрудника является уровнем развития тех или иных компетенций, необходимых для реализации профессиональной деятельности. Квалификация, в свою очередь, выступает одним из параметров оценки сотрудника, качественное же осуществление трудовой деятельности обусловлено как личностными качествами, так и определенным набором навыков, зачастую не связанных со спецификой профессии. [8]

Таким образом, оценка персонала в рамках компетентностного подхода ограничена корпоративными задачами конкретной организации и уровнем должности сотрудника этой организации, а контекст оценки – актуальное состояние выраженности определенного (корпоративного) набора компетенций и компетентностей, отражающих ожидаемое/одобряемое организационное поведение. То есть, компетентностный подход в оценке персонала направлен на оценку комплекса качеств, обеспечивающих актуальную результативность сотрудника в рамках текущей функционально-ролевой организационной позиции.

Итак, компетентностный подход, безусловно, применим в широкой практике оценки персонала, особенно там, где есть установленные нормативные целевые профили компетенций, статистически подтверждающих, что при их наличии действительно успешно реализуются поставленные перед организацией задачи (каждым сотрудником в рамках своего должностного формата).

Применительно к оценке профессиональных компетенций государственных гражданских и муниципальных служащих, следует обратить внимание на то, что анализу подвергается не уровень профессиональных знаний и навыков, а определяется уровень выраженности общих профессиональных компетенций, специальных профессиональных компетенций, профессиональных компетенций по предметной области деятельности, проводится оценка личностных качеств. [6]

1. Халиулина Валентина Владимировна, Ракомина Алена Юрьевна Оценка персонала на основе компетентностного подхода // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-personala-na-osnove-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 23.10.2018).
2. Апенько С.Н. Методология, теория и практика оценки персонала в современных условиях: Монография. М.: Информ-Знание, 2005. 510 с.
3. Гастев А.К. «Трудовые установки», М., ЦИТ, 1924, 302 с.
4. Керженцев П.М. Организуй самого себя. 1925.
5. Высочина М.В., Святохо Н.В., Османова З.О. Компетентностный подход в управлении персоналом предприятия // Вопросы и проблемы экономики и менеджмента в современном мире / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Омск, 2014. 207
6. Дремина М.А. Анализ причин низкой эффективности систем менеджмента качества предприятий РФ / М.А. Дремина, В.А. Копнов, А.А. Станкин // Наука и бизнес: пути развития. 2011. № 4. С. 78-83.
7. Домашова З.Б. Практические аспекты развития компетентностного подхода в системе управления кадрами государственной и муниципальной службы: зарубежный и отечественный опыт // Научный поиск. 2015. С. 56-62.
8. Ракомина А.Ю., Халиулина В.В. Оценка персонала на основе компетентностного подхода. // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2014. № 4. С. 62-67

Научный журнал

**Тенденции науки и образования в современном мире
№43, 10.2018**

Октябрь 2018 г.
Часть 3

SPLN 001-000001-0348-LJ

Подписано в печать 08.11.2018. Тираж 400 экз.
Формат.60x84 1/16. Объем уч.-изд. л.4,6
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович