Международная Объединенная Академия Наук

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XXIII международной научной конференции**

4 мая 2019 г.

Санкт-Петербург 2019

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 4 мая 2019 г. Изд. ЦНК МОАН, 2019. - 68с.

SPLN 001-000001-0437-PP
DOI 10.18411/spc-04-05-2019
IDSP sciencepublic-04-05-2019

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XXIII международную научно-практическую конференцию **«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

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

Все материалы, размещенные в сборнике, 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 Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и наукометрическую базу SPINDEX

Электронная версия сборника доступна на сайте ЦНК МОАН. Сайт центра: conf.sciencepublic.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0437-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	5
Акромова А.К. Проблемы коррекции психического развития детей с синдромом аутизма	5
Андрощук В.А., Иванова В.В. Особенности профессионально-личностного самосовершенствования учителя.....	7
Байбаева М.Х. Методы урегулирования и разрешения межличностных конфликтов....	8
Бозкурт М.Е. Роль речевой компетенции в современных реалиях и способы ее развития на уроках иностранного языка.....	10
Бочарникова Т.А.¹, Червинская О.Ю.² Занятия робототехникой как новое направление в деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения	12
Исроилова И.К. қизи Модернизация содержания образования путем внедрения педагогических инноваций в начальное образование	16
Ким Д.А., Кириченко А.С., Схалыхо Ю.М., Шукшов С.В., Краснокутский В.Н. Видеоанализ как средство оценки технико-тактических действий тхэквондистов	20
Магзомова Р.К. Формирование специальной компетенции будущего педагога в учебном процессе вуза.....	23
Мусурманкулова М.М. Эффективные способы развития творческих качеств у студентов.....	28
Низамова Ш.И. Проблемы развития культуры управления в образовании	31
Самаркин В.Г., Петренко В.Н. Применение новых технологий в образовательном процессе ВУЗа. Необходимость и достаточность.....	35
Тращенко С.А. Влияние межпоколенных отношений на уровень развития дошкольника.....	39
Шарипова Д.Д. Здоровьесберегающая деятельность лиц, работающих с детьми, имеющих отклонения в здоровье	41
Шепелевич В.Г., Гольцев М.В., Иванов А.А. Разработка лабораторной работы «определение удельной поверхности границ зерен».....	43
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	47
Марченкова Ю.В., Науменкова Е.Н. Динамика уровня эмоционального выгорания сотрудников выездных бригад скорой медицинской помощи	47

Пчелинцева Д.Г. Трудности реализации личностно-деятельностного подхода в обучении подростка на уроках иностранного языка	49
Раднаев Б.Д., Будаева Э.Э. Особенности мотивов учебной деятельности детей начальных классов	52
Сухина Д.А. Особенности самооценки у подростков с ОВЗ	54
Туревская Р.А. Диагностика эмпатии в детском возрасте	56
Ширапов С.С. О профилактике интернет-зависимости у подростков.....	64

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Акромова А.К.

Проблемы коррекции психического развития детей с синдромом аутизма

*Институт переподготовки и повышения
квалификации менеджеры и опытный персонал
система образования имени А.Авлоний*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-01

idsp sciencepublic-04-05-2019-01

Основными задачами коррекции психического развития ребенка являются: устранение отклонений от психического развития на основе создания наилучших условий для развития индивидуальных и интеллектуальных возможностей ребенка, предотвращение неприятных негативных тенденций от личностного и нравственного развития.

Исправление психического развития термин " Коррекция "первоначально использовался в дефектологии в отношении больных детей, с развитием практической возрастной психологии понятие" коррекция " также стало применяться и для нормального психического развития. Д. и. о.Б. Направление коррекции плеча предполагает выделение двух способов коррекции в зависимости от характера коррекции: 1. симптоматическая коррекция, направленная на симптомы отклонений от прогресса и 2. уклонение от прогресса-это исправление, направленное на причины и источники.

От практики психологического консультирования отличается нормальной коррекцией прогресса и неформальной коррекцией прогресса. В нормальном развитии выделяют следующие виды коррекции по содержанию коррекции, коррекции психического развития, коррекции развития личности, коррекции профилактики негативных состояний. В работе психолога можно указать его тип в зависимости от организации психологической помощи с целью решения коррекционных задач: культурно-просветительская работа, консультирование-реферат, индивидуальная и групповая коррекция.

Культурно-просветительская работа будет направлена на родителей, воспитателей, учителей. При этом даются основные закономерности развития ребенка, возрастные психологические особенности, одеваемость, проблемы каждого возраста и общие рекомендации по их устранению.

Консультирование и рекомендации-работа проводится на основе выяснения причин, по которым ребенок страдает от ношения. При этом психолог дает рекомендации родителям, учителям, воспитателям, а также выполняемую ребенком работу.

В-третьих, коррекционная работа психолога, которая требует большого труда, проводится в сотрудничестве с родителями, учителями, воспитателями и группой детей, либо с индивидуальным ребенком. Этот вид работы считается более результативным даже в том случае, если он требует применения коктейлей, времени, множества методов и методик.

Мы обращаемся к зарубежной психологии по проблеме коррекции психического развития детей в связи с тем, что:

- 1) методы коррекционной работы в зарубежной психологии, процедуры, методы ее проведения, очень хорошо отработанные, адаптированные к практическим психологическим задачам:
- 2) в последнее время усиливается прямое неравномерное освоение методов и методов коррекции, без анализа их теоретических источников и основ;
- 3) Разделяем все точки зрения на 2 группы по проблеме коррекции психического развития ребенка в зарубежной психологии:

а) терапевтическая сила с точки зрения психодинамики направлена на развитие сознания, его структуры:

б) поведенческая точка состоит в изменении внешнего вида связи стимул - реакция, определяющая активность человека во внешней среде с точки зрения.

Психодинамическая точка зрения - это направление, которое разработано и имеет репутацию, это психоаналитическое направление, которое является Фрейдом и основателем гуманистической психологии. Роджерс отразил в своих теориях.

Психодинамическая направленность использовалась как второй основной способ лечения в 50-60-х годах 19 века. Это игра в этом направлении, лечение искусством или лечение фотографиями. Лучший из исправительных работ для детского возраста-это проверенный метод лечения игрой. Лечащий играет вместе с ребенком, а сам ребенок может свободно играть, и на этом месте выполняются три основные коррекционные функции. У ребенка расширяется возможность проявить себя. Эмоциональная стабильность достигается и самоконтроль. Отношение ребенка к взрослой системе корректируется. Способ лечения игрой отличается.

1) индивидуальный

2) групповые

Психолог, ученый Роджерс Кэйси, говорит о том, как использовать метод: "групповое лечение более полезно, чем индивидуальное лечение, когда речь заходит о социальной адаптации ребенка", в то время как решение проблем с эмоциональной одеждой используется индивидуальное лечение. Лечение спичками проводится в следующих случаях:

- социальная незащищенность (инфантилизм) несогласие, ODA- фильм, то есть не соглашаясь с человеком, - это быстрая гибкость, когда кто-то делает то, что он говорит, имеет нарушения поведения и вредные привычки. Если лечение индивидуальной игрой не проходит в тяжелых формах психического расстройства, то объем противопоказаний для лечения групповой игрой расширяется. К таким противопоказаниям относятся: ярко выраженная перегреваемость детей, быстрое половое созревание, чрезмерная агрессивность и др. Во всех вышеперечисленных случаях сначала лечат индивидуальной игрой, а затем проводят лечение групповой игрой.

Ну и принцип "нормативности" развития обеспечивает учет основных закономерностей психического развития, последовательность этапов развития для развития личности ребенка. Например: в качестве примера такой высокой требовательности к детям Садового возраста можно привести жалобы на таких детей, как неспособность собрать внимание родителей, скалолазание, невыполнение сказанного. Принцип "сверху - вниз" коррекции неразрывно связан с принципом регулятивности прогресса. В этом принципе ведущую роль играет образование для психического развития ребенка. Сторонники коррекции "снизу вверх" свидетельствуют о том, что в качестве основного содержания коррекционной работы ребенок тренирует существующие психологические способности. Здесь образование приходит после прогресса.

1. Абдурахманов Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления. - М.: МПСИ, 2006.
2. Корчемный П.А., Федотов В.В. Психология человека: Учебное пособие. - М., 2008.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1986.
4. Психологическая диагностика // Учебное пособие. – М.: УРАО, 1997.
5. Расулов А.И. Шахнинг индивидуал-психологик хусусиятларини психометрик тест ёрдамида ўрганиш // Ж. Касб-хунар таълими. 2007, 6-сон.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2007.
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Избранные труды. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
8. Садриддинов С.Р. Таълим жараёнида психологик ҳимояни шакллантиришнинг функционал аҳамияти. Ж. Замонавий таълим 2018, 8 сон. -Б. 39-44

Андрощук В.А., Иванова В.В.**Особенности профессионально-личностного самосовершенствования учителя***БПОУ ВО «Череповецкий металлургический колледж им. академика И.П.Бардина»
(Россия, Череповец)**doi 10.18411/spc-04-05-2019-02**ids sciencepublic-04-05-2019-02*

В психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя, деятельности и педагогического общения. При анализе психологии личности учителя выделяют, прежде всего, те особенности, черты, проявления личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии, обеспечивают успешное овладение полноценной педагогической деятельностью, т.е. приобретают профессионально педагогическую значимость. А.Л. Крупенин и И.М. Крохина выделили в структуре профессионально значимых качеств личности учителя (имея в виду своеобразную эталонную модель педагога) четыре подструктурных блока:

- 1) идейно-нравственный моральный облик;
- 2) педагогическая направленность;
- 3) педагогические способности — общие и специальные;
- 4) педагогические умения и навыки [2, с. 38].

Наибольшее внимание было уделено исследованию педагогических способностей — общих (необходимых всем учителям, независимо от преподаваемого предмета) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определяет. Например, «педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам» [3, с. 20]; «педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека словно книгу» [3, с. 24] (перцептивные способности). Существенно, что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества учителя (педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексия, педагогический такт), Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Это: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [1, с. 20].

Личностная направленность учителя является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Расширяя понятийное содержание этого определения применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по И.А. Зимней, три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [1, с. 16-17].

Основным мотивом истинно педагогической направленности учителя является интерес к профессионально-личностному самосовершенствованию и содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности.

Таким образом, гармония в структуре личности учителя достигается не на основе равномерного и пропорционального развития всех качеств, а прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности учителя.

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д., 1997.
2. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Ростов н/Д., 1995.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Байбаева М.Х.

Методы урегулирования и разрешения межличностных конфликтов

*Институт переподготовки и повышения
квалификации менеджеры и опытный персонал
система образования имени А.Авлоний
(Узбекистан)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-03
idsp sciencepublic-04-05-2019-03

Урегулирование и разрешение конфликтов – это система мер, направленная на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта. Можно выделить типичные ошибки в области урегулирования конфликтов:

- запаздывание в принятии необходимых мер;
- попытка разрешить конфликт без выяснения его истинных причин;
- использование только силы, карательных мер по урегулированию конфликтов или, наоборот, только дипломатических переговоров;
- шаблонное применение схем урегулирования конфликта без учета его типа и особенностей.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению. Деятельность по разрешению конфликтов включает в себя:

- 1) анализ и выявление причин конфликта и его участников;
- 2) принятие решения о вмешательстве в конфликт с учетом его исхода;
- 3) реализацию принятого решения.

Суть разрешения конфликта состоит в воздействии на его причины и участников. Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. Для разрешения конфликта необходимо изменение самих оппонентов (или хотя бы одного из них), позиций, которые они отстаивали в конфликте. Часто разрешение конфликта основывается на изменении отношения оппонентов к объекту конфликта или друг к другу.

В ходе разрешения конфликта анализируются:

- источники конфликта – его исторические, экономические, социальные, национальные, конфессиональные предпосылки; субъективные или объективные переживания сторон, нравственные, гуманитарные аспекты; глубина конфликта: противоречие мнений, позиций или полная конфронтация;
- «биография» конфликта, т. е. его история и фон, на котором он прог-рессировал; нарастание конфликта, избранные способы «борьбы», кризисы и поворотные точки в его развитии; жертвы и иные последствия конфликта;
- стороны конфликта – личности, группы (зависимости от фактического числа реальных сил и участников определяется уровень сложности конфликта);
- позиции и отношения сторон – формальные и неформальные, общие и частные; взаимозависимости позиций разных участников и масштабов отношений; роли в конфликте различных группировок и личностей; характер личных отношений между оппонентами;
- отношение к конфликту: стремятся ли стороны разрешить конфликт; хотят решить его самостоятельно или рассчитывают на внешние факторы воздействия.

Урегулирование конфликта отличается от разрешения тем, что в устранении противоречия между оппонентами принимает участие третья сторона (с согласия противоборствующих сторон либо без их согласия). При завершении конфликта противоречие, лежащее в его основе, разрешается не всегда.

Устранение конфликта возможно с помощью следующих способов:

- изъятие из конфликта одного из участников;
- исключение взаимодействия участников на длительное время;
- устранение объекта конфликта.

Исходами конфликта могут быть:

- устранение одной или обеих сторон;
- приостановка конфликта с возможностью его возобновления;
- победа одной из сторон (овладение объектом конфликта);
- деление объекта конфликта (симметричное или асимметричное);
- согласие о правилах совместного использования объекта;
- равнозначная компенсация одной из сторон за овладение объектом другой стороной;
- отказ обеих сторон от посягательств на данный объект.

Послеконфликтный период состоит из двух этапов:

- частичная нормализация отношений
- полная нормализация отношений.

После проведения анализа с учетом выявленной специфики каждого конкретного конфликта можно подобрать адекватные меры по его урегулированию. Профилактика конфликтов предполагает их прогнозирование (время наступления, тяжесть последствий и др.). Непосредственная профилактика связана с устранением условий возникновения конфликтов. В ее основе лежат устранение деформаций социальных отношений, сглаживание групповой дифференциации, а также социальная психогигиена, психопрофилактика, массовая, групповая и индивидуальная психотерапия, просвещение, обучение, тренинг общения.

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов/ А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва: Юнити, 2000. 551 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях/ А. Я. Ан-цупов, С. В. Баклановский. Санкт-петербург: Питер, 2005. 288 с.
3. Большая психологическая энциклопедия / под ред. Н. Дубенюк. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.

Бозкурт М.Е.

Роль речевой компетенции в современных реалиях и способы ее развития на уроках иностранного языка

*ЧОУ средняя общеобразовательная школа «Светлые Горы»
(Россия, Красногорск)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-04

idsp sciencepublic-04-05-2019-04

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью. (3)

В XXI веке существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Значительно возросли их образовательная и самообразовательная функции, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации для международного общения. Соответственно, возросли и потребности в использовании иностранных языков. (5)

Довольно часто преподаватели иностранного языка сталкиваются с тем, что ученики, понимая иностранную речь, не могут ее воспроизвести самостоятельно или делают это с большим трудом.

Для развития навыков и умений диалогической речи преподаватели иностранного языка пользуются элементами технологии коммуникативного обучения, которая предполагает развитие речи через речевые ситуации, максимально приближённых к реальным, так как, оказавшись в нестандартных ситуациях, дети теряются, не всегда понимают речь своего собеседника.

Какие бы вопросы ни задавал себе преподаватель иностранного языка, они, в сущности, сводятся к следующему: Как сделать так, чтобы учащиеся запомнили правила функционирования языковых единиц и научились понимать и употреблять их в свободном устном и письменном общении? Поэтому для преподавателя-практика естественно проявлять интерес к механизмам, регулирующим речевое общение. (1)

На мой взгляд, коммуникативная компетенция – это способность учащихся предоставлять объективную обратную связь в момент речевой ситуации в соответствии с общепринятыми нормами и этикой межкультурного общения.

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой

деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей. (2)

Посредством создания коммуникативной среды, а также при помощи групповой или парной работы на уроках иностранного языка преподаватель инициирует, прежде всего, межличностное общение учащихся на иностранном языке, тем самым закладывая лексическую и нравственную основу для обеспечения их результативного межкультурного общения, общения с учетом национальной принадлежности собеседника, моральных и духовных ценностей его страны.

В этой связи роль преподавателя сегодня – это, прежде всего, конструктивная модерация существующих языковых навыков учащихся с целью развития их межкультурного общения.

Таким образом, современный урок английского языка необходимо максимально задействовать на формирование речевых навыков учащихся, используя заданную грамматическую форму.

Очень важно отметить, что разговорная речь не может литься «самотеком» на уроке, бесконтрольно со стороны преподавателя, так как всегда найдутся учащиеся, которые готовы общаться и умеют это делать, а также те, кто в силу своей застенчивости, либо недостаточной развитости языковых навыков, проведут весь урок в молчании.

Поэтому при планировании любой разговорной активности необходимо определить ту речевую конструкцию, в рамках которой будет проводиться устное групповое или индивидуальное обсуждение. Более того, во избежание затягивания задания, важно определить, сколько времени отводиться учащимся на подготовку и выступление.

Со своей стороны, работая много лет с группами разного уровня речевой компетенции, я рекомендую модифицировать задания с учетом возрастающей сложности. Предоставляя более развернутую модель говорения для отстающих учеников, преподаватель, безусловно, дает им возможность почувствовать себя более уверенно на выступлении, тем самым мотивируя их на речевую активность. Равно как и тем учащимся, которые свободно владеют иностранным языком, предлагается выполнить более сложные с точки зрения осмысления и воспроизведения речевые задания. На мой взгляд, в этом случае подойдут различные эвристические задания, направленные на активизацию мыслительной деятельности в нестандартной ситуации.

В современной педагогике эвристика рассматривается как «искусство овладения иностранным языком». (4) Из личного педагогического опыта я рекомендую регулярно вводить эвристические задания в качестве дополнительного материала для учащихся старшей школы. Подобные эвристические задания стимулируют развитие не только речевых компетенций, но и интеллектуального поведения человека, что позитивно сказывается на его социальной адаптации в иноязычной среде.

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Речевые способности: как их формировать? // Иностранные языки в школе, 2000. - № 4. - С. 30-33, 54.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., «Педагогика», 1978. - С. 98-101.
3. Изучение иностранного языка в школе: новые перспективы. // Педагогика, 1998. - № 1. - С. 46-48.
4. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. - М. «Педагогика», 1991. - 224 с.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, 2000. - № 4. - С. 9-15

Бочарникова Т. А.¹, Червинская О.Ю.²

**Занятия робототехникой как новое направление в деятельности воспитателя
дошкольного образовательного учреждения**

¹ГБДОУ «Детский сад №131»

²ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
(Россия, Севастополь)

doi 10.18411/spc-04-05-2019-05

idspsciencepublic-04-05-2019-05

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы указано, что первым приоритетом является обеспечение доступности и качества дошкольного образования. Дошкольные учреждения вступили в период глубоких качественных изменений. В «Атласе новых профессий – 2020», изданном Московской школой управления Сколково, авторами Агентства стратегических инициатив отмечается, что изменения в образовании прежде всего это связаны с приходом новых информационных и коммуникационных технологий. Помимо привычного формирования умений и знаний, новые инструменты способствуют развитию когнитивных навыков. Информационные технологии позволяют сделать образование индивидуализированным, когда содержание и процесс обучения подстроены под запросы обучающихся.

Изменения, происходящие в современной системе дошкольного образования, делают особо актуальной проблему профессиональной компетентности воспитателей. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (воспитатель, учитель)» у воспитателя необходимо наличие такой профессиональной компетентности как способность формировать у обучающихся навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ).

Целью данной статьи выступает во-первых осмысление опыта участия авторов (как участника и компатриота) в мероприятиях движения «WorldSkills Russia» в аспекте выполнения заданий, относящихся к дополнительному виду профессиональной деятельности – обучению детей дошкольного возраста робототехнике, а во – вторых поиску путей внедрения занятий робототехникой в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) предусматривает организацию образовательной среды для познавательного развития детей, их интеллектуальных и творческих способностей. В последние годы получает всестороннее развитие использования основ роботехники в дошкольном учреждении.

Робототехника - это прикладная наука, занимающаяся разработкой и эксплуатацией интеллектуальных автоматизированных технических систем для реализации их в различных сферах человеческой деятельности. У робототехники три основных, взаимосвязанных между собой направления: электроника, программирование и конструирование. С. Максимова, редактор одного из ведущих журналов по дошкольному образованию «Детский сад: теория и практика» отмечает: «Дошкольник живет в окружении техники. Педагоги и родители уже давно не стоят перед дилеммой - знакомить или не знакомить ребенка с техникой, дискуссионными остаются многочисленные ракурсы обозначенной проблемы: с чем и как знакомить дошкольника, каковы содержание и формы организации детской деятельности

В многочисленных работах исследователей и педагогов-практиков (В.В. Заболоцкая [3], М. С. Ишмакова [4], Л.В. Ташинкова [6], Е.В.Фешина [8]и др.) подчеркивается актуальность подготовки детей дошкольного возраста к вступлению в

информационно-техническое общество; демонстрируются возможности лего-конструирования в приобщении детей к техническому творчеству и робототехнике; актуализируется задача профессиональной подготовки воспитателей к работе по ознакомлению детей с робототехникой. Современному дошкольному учреждению нужны специалисты, способные практически решать встающие перед ними профессиональные проблемы, успешное решение которых напрямую зависит от сформированности профессиональных компетенций. В ФГОС ДО, в частности, указано, что «..педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей, обозначенными в п. 3.2.5 настоящего Стандарта» [7].

Некоторые компетенции могут быть освоены только в процессе собственной профессиональной деятельности, однако их задатки формируются на этапе обучения в вузе. Одной из возможностей формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования может стать участие в мероприятиях движения «WorldSkills Russia».

Город Севастополь выразил намерение вступить в движение «WorldSkills Russia» (далее WSR) в 2016 году. В соответствии с документом «Дорожная карта по реализации движения WSR на территории города федерального значения Севастополь на 2016-2020 гг.» в региональный чемпионат включены соревнования по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» [1]. Второй Региональный чемпионат «Молодые профессионалы (WSR)» в городе федерального значения Севастополь проходил в ноябре 2017 года. Конкурсная площадка по компетенции «Дошкольное воспитание» была организована на базе ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова». В соревнованиях приняли участие шесть человек: пять обучающихся педагогического колледжа и студентка гуманитарно-педагогического института. Каждое из заданий предполагало проверку у участников чемпионата знания целей, задач, методов, приёмов организуемой деятельности с детьми; умения планировать собственную деятельность; владения педагогической терминологией, художественными техниками, специфическим оборудованием, необходимым при организации образовательной деятельности с детьми. Задания, предложенные участникам чемпионата, предусматривали использование информационно-коммуникационных технологий. Специалист должен знать и понимать: компьютерные средства обучения (интерактивная доска, интерактивный стол); возможности программ Microsoft Office; SMART notebook; SMART table . Задания по компетенции R4 включали:

- разработку и проведение занятия (игры) с подгруппой детей с использованием развивающих (дидактических) материалов или ИКТ оборудования;
- разработку и проведение занятия по робототехнике для детей дошкольного возраста;
- разработку и проведение виртуальной экскурсии с детьми старшего дошкольного возраста в мобильном планетарии [2].

Результатом участия во II Региональном чемпионате WSR по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» стало занятое студенткой гуманитарно-педагогического института Т.А. Бочарниковой третье место, а также стойкое желание заниматься с детьми робототехникой.

После завершения обучения в институте Т. А. Бочарникова стала работать воспитателем в ГБДОУ «Детский сад № 131» г. Севастополя (заведующий И.Ю.Близнюк). В этом дошкольном учреждении создана современная предметно-пространственная среда, функционирует новейшее оборудование по программе

«Доступная среда»: комплекс с видеобиоуправлением «ТИМОККО», дающий детям возможность самостоятельно изучать некоторые функции своего организма при помощи специальных датчиков на запястьях и интересных игровых заданий; игровой комплект «Пертра»; интерактивные доски; электронный микроскоп и др. Современное оборудование, применяемое в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, позволяет педагогам выстроить индивидуальную образовательную траекторию развития и социализации дошкольников. Для развития конструктивных умений дошкольников приобретены магнитный конструктор «Клик» и «Транспорт», мягкий конструктор, различные наборы Полидрон, светящийся конструктор Lite Brix, конструктор ПервоРобот LEGO WeDo, базовый набор LEGO Education WeDo, ресурсный набор LEGO Education WeDo, набор «Первые механизмы» и «Простые механизмы».

Использование современного оборудования в образовательном процессе дошкольного учреждения требует наличие специальных профессиональных компетенций у воспитателей, в том числе способность формировать у обучающихся навыки, связанные с ИКТ. Таким образом, участие студентов - будущих воспитателей в мероприятиях движения WSR в значительной мере способствует дальнейшему развитию полученных навыков в области ознакомления дошкольников с робототехникой.

На педагогическом совете была утверждена рабочая программа воспитателя Т.А.Бочарниковой «Лего - умельцы» для детей 6-7 лет. Программа рассчитана на 1 год обучения с детьми 6-7 лет. Работа по LEGO-конструированию проводится в рамках дополнительного образования. Тематика дополнительного образования по LEGO-конструированию рассчитана на период с октября по апрель. Периодичность занятий: 2 раза в неделю. Курс LEGO-конструирования проводится совместно с применением компьютерных технологий. Задачи программы следующие:

1. Развивать у дошкольников интерес к конструированию, стимулировать детское техническое творчество.
2. Совершенствовать мелкую моторику рук, стимулируя в будущем общее речевое развитие и умственные способности.
3. Обучать конструированию по образцу, заданной схеме, по замыслу.
4. Формировать предпосылки учебной деятельности: умение и желание трудиться, выполнять задания в соответствии с инструкцией и поставленной целью, доводить начатое дело до конца, планировать будущую работу.
5. Совершенствовать коммуникативные навыки детей при работе в паре, коллективе.

Структура непосредственной образовательной деятельности (НОД) состоит из трех частей. Первая часть занятия – это упражнение на развитие логического мышления (длительность – 10 минут). Вторая часть – собственно конструирование. Третья часть – программирование постройки в программе LEGO Education WeDo, обыгрывание построек.

Обучение детей конструированию предусматривает следующие этапы: 1. Знакомство с конструктором и инструкциями по сборке, изучение технологии соединения деталей. 2. Сборка простых конструкций по образцу. 3. Усовершенствование предложенных разработчиками моделей, создание моделей с более сложным соединением. 4. Переход от конструирования по образцу к конструированию по замыслу. 5. Представление своей работы зрителям. Количество шагов в инструкции постепенно увеличивается от 13 до 111.

В дошкольном учреждении кроме занятий дополнительного образования по LEGO-конструированию впервые была организована олимпиада. В ГБДОУ «Детский сад №131» 13 марта 2019 года был проведен первый (отборочный) тур малых олимпиад среди дошкольников по направлению «конструирование». Цель олимпиады - поддержка одаренных детей, развитие творческих способностей, познавательного интереса к исследовательской и изобретательской деятельности. Все четыре задания олимпиады были объединены темой «Космические путешествия». В первом испытании детям необходимо было построить космический корабль из конструктора LEGO Movie (70841) по схеме. Во втором задании предлагалось построить робота из Lego Duplo по картинке-образцу. В третьем задании ребятам нужно было построить по образцу объёмную пятиконечную звезду из конструктора Полидрон. Последнее задание было творческим, предлагалось создать ракету из деревянного конструктора «Строитель» по собственному замыслу. Члены жюри оценивали сложность, качество, время выполнения, техническое совершенствование, дизайн и оригинальность. Все участники получили дипломы и памятные подарки. Победитель будет представлять дошкольное учреждение во втором (районном) туре малых олимпиад по направлению «конструирование», который будет проходить в марте 2019 года на базе общеобразовательной школы.

Актуальность введения лего-конструирования и робототехники в образовательный процесс ДОО обусловлена требованиями ФГОС ДО к созданию предметно-пространственной развивающей среды, и формирования предпосылок универсальных учебных действий у старших дошкольников. Осуществить данные задачи может педагог, владеющий умением формировать у обучающихся навыки, связанные с ИКТ. Таким образом, участие студентов - будущих воспитателей в мероприятиях движения WSR в значительной мере способствует формированию профессиональной компетенции в области ознакомления дошкольников с робототехникой.

1. Дорожная карта по реализации движения WSR на территории города федерального значения Севастополь на 2016 -2020 гг. [Режим доступа] <http://www.sev-centr.ru/files/23.11.2017-dorozhnaya-karta.pdf>
2. Конкурсная документация по компетенции «Дошкольное воспитание» [Режим доступа] <http://www.sev-centr.ru/files/23.11.2017-dorozhnaya-karta.pdf>
3. Заболоцкая В.В., Николаева Л.В. Робототехника как новое направление в работе с детьми дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-9.
4. Ишмакова М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов / М. С. Ишмакова; Всерос. уч.-метод. центр образоват. робототехники. — М.: Изд.-полиграф. центр «Маска», 2013.
5. Ознакомление детей с миром техники // «Детский сад: теория и практика»- 2017.- № 8.
6. Ташкинова Л. В. Программа дополнительного образования «Робототехника в детском саду» [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 230-232. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10278/> (дата обращения: 23.02.2019).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года №1155, зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 №30384) [Электронный ресурс]. – http://www.firo.ru/?page_id=11678
8. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду. Методическое пособие – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 144 с.

Исроилова И.К. қизи**Модернизация содержания образования путем внедрения педагогических инноваций в начальное образование***ТГПУ им. Низами
(Узбекистан, Ташкент)**doi 10.18411/spc-04-05-2019-06**idspsciencespublic-04-05-2019-06***Аннотация**

В статье представлены идеи об инновационной деятельности учителя в модернизации значения образования через применение педагогических инноваций на практике.

Ключевые слова: педагогика, инновация, практика, значение образования, модернизация, значение, метод, образование, воспитание.

Abstract

In this article ideas about teacher's innovation activity in modernization the meaning of education by using pedagogical innovation in practis are given.

Key words: pedagogics, innovation, practis, education meaning, modernization, meaning, method, education, upbringing.

Продолжается решающий ответственный период обеспечения качества и эффективности реализации закона "Об образовании", национальной программы подготовки кадров, общенациональной программы развития школьного образования" в образовательном процессе.

Одним из основных принципов реализации Национальной программы подготовки кадров является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов для структурного и содержательного реформирования образования, координация деятельности специалистов по образованию, внедрение педагогических инноваций, передовых педагогических технологий в образовательный процесс.

Инновации и педагогические технологии сами по себе не входят в систему образования. Это процесс, связанный с деятельностью учителя и мотивацией его стремления к инновациям. Без изменения деятельности учителя, повышения его ответственности, творчества и активности, ни один шаг вперед в образовании не может быть достигнут. В связи с этим в процессе образования мы хотим рассмотреть вопрос о применении инноваций, то есть в создании, поиске, сборе и педагогическом процессе инноваций. Педагогические инновации - (англ – innovation-Innovation) введение инноваций это изменение в педагогической систем.

О педагогических инновациях можно судить на разных уровнях и ступенях; это могут быть инновации в государственном, региональном, высшем образовании, профессиональном, академическом лицее и общеобразовательной школе, дошкольном образовании, музыкальных школах и внешкольном образовании. Под педагогическими инновациями в целом понимается внедрение новшеств в педагогическую систему, обновление хода учебно-воспитательных процессов, положительное влияние на результаты. Нововведение означает, что оно изменилось, отличается от существующего. Инновации-это идея, процесс и инструмент; его результаты будут достигнуты за счет нового совершенствования педагогической системы. Поэтому инновации в первую очередь связаны с новыми технологиями. Современная практическая педагогика может быть технологизирована. Применение технологий к педагогической практике приводит к новым возможностям и характеризуется результативностью и производительностью образования. Например: мы часто связываем результативность образования с прочностью материальной базы, если это умелый учитель, талантливые дети. Педагогическая технология опирается на механизмы процесса, которые четко существуют, дают хорошие результаты. Практикуется заранее, использует педагогический процесс в определенной последовательности и дает гарантированный результат. То есть он реализует элементы

технологии, ведущие образование, в готовом случае – на основе технологической карты.

Готовые технологии будут включены в потребление те, которые ранее имели опытно-испытанные высокие показатели.

Нам известно, что педагогические процессы протекают в педагогической системе.

Каждый дидактический процесс, спроектированный заранее, имеет определенные принципиальные возможности, что предполагает качественное формирование у ученика знаний, умений, навыков.

Это говорит о том, что мы должны совершенствовать педагогическую систему, ориентировать ее функцию на позитивную сторону, формировать интенсивный педагогический процесс, чтобы получить необходимый результат в образовании и воспитании. Вывод заключается в том, что мы должны модернизировать существующую педагогическую систему, чтобы получить качественный, эффективный результат в образовании.

В связи с этим, как объект инноваций, можно представить следующие педагогические проблемы:

- как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности;
- как увеличить содержание, объем учебных материалов в уроке;
- как повысить эффективность учебного процесса;
- эффективное использование времени в процессе обучения;
- повышение личностного участия, активности и ответственности ученика в процессе обучения.

Самый правильный путь в этой области-постепенно, последовательно, в последовательности, с уверенностью в его результативности, думать и измерять во всех отношениях, и нажимать на следующие шаги.

Для этого необходимо определить пути внедрения инноваций в педагогический процесс:

- формирование новых педагогических идей;
- разработка концепции;
- создание приложения;
- производительность механизма исполнения;
- внедрение в практику.

Теперь мы рассмотрим этапы разработки и внедрения отмеченных путей. Он будет выглядеть следующим образом.

Таблица

Этапы разработки и внедрения отмеченных путей

№	Этапы инновационного процесса	Инновационный процесс управление
1.	Определение потребности инноваций в рождаемости и ее возможностях	Возникновение проблемы, препятствия, препятствующие ей, преодоление сопротивления достижению цели, небольшие исследования, основанные на анализе, выявляют различия между желаниями и результатами. Формирование необходимого состояния изменений
2.	Поиск необходимых новостей	Формирование творческой группы с участием преподавателя и соответствующих учреждений. Распределение обязанностей между ними по изучению инноваций, литературы, передового опыта
3.	Подготовка инноваций	Выбор участников творческой группы в соответствии с их пожеланиями и пожеланиями. Обучение членов творческой группы
4.	Разработка инноваций. Проектирование, определение цели. Разработка контента. Оценка инноваций по определению критериев	Внесение изменений в учебные планы, проведение семинаров, создание программ опытно-испытательной работы
5.	Экспертиза на основе экспериментов	Опыт-анализ, контроль, необходимая коррекция программ. Информирование педагогического

		коллектива о ходе работы, методическая помощь и психологическая поддержка
6.	Повторное тестирование новостей на разных объектах	Расширение сферы применения с целью проверки высоких результатов и его устойчивости
7.	Разработка рекомендаций	Создание информационного, дидактического, методического обеспечения новостей
8.	Введение новостей в повседневную практику	Распространение новостей
9.	Разработка механизма широкого распространения новостей на практике	Текущий контроль, разработка условий адаптации к условиям, модернизация, применение по мере необходимости и необходимости, популяризация или принятие возражений

Сейчас в нашей республике идет процесс создания и развития педагогических инноваций, движения широкой педагогической общественности, модернизации общеобразовательных школ, совершенствования стандартов и обновления программ.

Идет интенсивная работа по созданию, поиску, сбору, применению новостей.

Поэтому спрос на новые знания вызвал необходимость интерпретации, понимания, краха таких понятий, как “инновации”, “применение инноваций”, “инновационные процессы”, “инновационная среда”.

Поэтому внедрение инноваций в системе образования в педагогические процессы показывает, что это может быть сделано в четыре этапа.

1. Общие положения Определение большинства решений проблемы на основе анализа;

2. Другие Планируемое содержание образования, проектирование новшеств;

3. Другие Планирование изменений и инноваций;

4. другие Внести изменения.

В нашей стране начался период обеспечения качества и эффективности внедрения закона “Об образовании”, “национальной программы подготовки кадров” в образовательный процесс. В результате научных исследований усовершенствованные стандарты и модернизированные программы, учебники были доведены до учебных заведений нового поколения. Важнейшая задача, которая не терпит отлагательства, - создать и применить механизм внедрения нового содержания образования в процесс ускоренного обучения на основе инноваций. Однако следует признать, что в системе образования республики возникает необходимость в создании, накоплении инноваций, выборе из них наиболее эффективных для нашей педагогической деятельности, их экспериментальном тестировании и применении, формировании целостной новой системы, способствующей внедрению. Так как государственные образовательные стандарты, новые программы обеспечивают обязательный минимальный уровень знаний учащихся, гарантируют качество образования, обеспечивают их талант, востребованность – это инновационный подход к их внедрению. Поиск передового опыта, инновационных технологий для творческого решения этой задачи, тестирование их дидактических возможностей, а также опыт и применение в образовательной практике становятся актуальными вопросами сегодняшнего дня.

Формирование инновационной деятельности учителя можно разделить на следующие этапы:

Первый этап-применение готовых инновационных методических рекомендаций.

Второй этап-внесение некоторых изменений в существующую систему.

Третий этап-разработка содержания, метода, формы, инструментов реализации новой идеи.

Четвертый этап-разработка собственной концепции и методики обучения и воспитания нового ученика.

Для этого хорошие результаты дает организация работы по сбору, контролю и внедрению педагогических инновационных технологий, организация соответствующих семинаров, тренингов, краткосрочных учебных курсов. Организация организационно-

педагогической работы по созданию, анализу, выбору, внедрению в образовательное учреждение соответствующего банка данных о создании, поиске, поиске, сборе инновационных технологий. Теперь мы приводим этапы применения инноваций в учебный процесс.

Первая задача - “искать” инновации, “собирать” процесс. Innovation с целью сбора, изучения и переработки передовых технологий на компьютере, картотеке и специальных сборочных материалах создаются банки.

Вторая задача-процесс "выбора" изучается путем привлечения инноваций из накопительных банков. Эти работы будут изучены в школьных методических советах, научных объединениях, районных, городских отделах народного образования. Для этого при педагогических коллективах и методических советах будет создана экспертная группа, состоящая из преподавателей, новаторов, участников смотр-конкурса, победителей учителей года. Они пропагандировали инновации на республиканских конференциях, методах кабинетов, институтах повышения квалификации, экзаменационных материалах, августовских совещаниях.; информационные и мониторинговые центры, изучая и собирая инновации, собранные из интернет-сообщений, выборочно распределяют их по соответствующим учебным заведениям для применения их к практической деятельности.

В целом, отношения учителей и учеников в применении инноваций к учебному процессу складываются в сотрудничестве, солидарности.

Здесь:

- Учитель становится руководителем-носителем знаний, а не передатчиком, самостоятельным обучением ученика, помощником в получении знаний, консультантом-организатором;
- Учитель работает в условиях конструктивизации, модуляции, алгоритмизации, проектирования, всестороннего мышления;
- Учебный процесс прививает учащихся-преподавателей к обучению к активному взаимодействию;
- самообразование ученика требует создания условий для работы в группах, в группе, в группе, в группе, в группе, в группе, в группе, индивидуализации учебного процесса. В этих случаях гарантируется полное освоение содержания обучения, требований ДТС.

Заключение

Если мы внедрим инновации в образовательный процесс:

- у учителей формируется стремление к инновациям, создание новшеств, поиск, сбор, применение их к процессу обучения, навыки и умения;
- на основе непрерывной самостоятельной самостоятельной работы будет овладевать навыками системного внедрения инноваций в педагогическую деятельность.
- учителя работают в среде инноваций, модульной, интерактивной, проектной, алгоритмизации;
- создает творческую среду для активного участия ученика в учебном процессе, осознания ответственности и выражения своего мнения;
- в нем студент становится движущей силой в обеспечении качества и эффективности образовательного процесса.

1. Таълим тўғрисидаги қонун, Кадрлар тайёрлаш миллий дастури, Ўзбекистон Т.: 1997 йил
2. Yo'ldoshev J., Hasanov S. Pedagogik texnologiyalar. O'quv qo'llanma.–Т.: “IQTISOD-MOLIYA” , 2009, 608 bet.
3. Ўзбек тилининг изоҳли луғати: - Т.: "Ўзбекистон миллий энциклопедияси" Давлат илмий нашриёти, 2006.-680 б.

Ким Д.А., Кириченко А.С., Схаляхо Ю.М., Шукшов С.В., Краснокутский В.Н.
Видеоанализ как средство оценки технико-тактических действий
ТХЭКВОНДИСТОВ

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет
 физической культуры, спорта и туризма»
 (Россия, Краснодар)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-07

idsp sciencepublic-04-05-2019-07

Знакомство с этим видом спорта, для многих состоялось еще в детском возрасте. «Для тех, кто занимается тхэквондо – это стиль жизни». Мы говорим, о тхэквондо, как об одном из видов восточных единоборств искусство которого заключается в самообороне без оружия. Тхэквондо одно из древних искусств ведения боя. Применялось для тренировки Корейской армии. По - этому можно так же сказать о тхэквондо, что это научно обоснованный способ использования своего тела в целях самообороны, позволяющий в результате интенсивных физических и духовных тренировок необычайно расширить диапазон индивидуальных возможностей человека.

Цель нашего исследования заключалась в определении основных технических действий в тхэквондо по средством видеоанализа поединка соревнований.

Объект исследования - техническая подготовка тхэквондистов в период соревновательной деятельности.

Предмет исследования - технико-тактическая подготовленность тхэквондистов.

Гипотеза исследования состояла в том, что мы предположили, что подбор уникальных, универсальных упражнений на основе биомеханической структуры наиболее эффективных приемов применяемых в спаррингах, эффективно поспособствует совершенствованию технической подготовки юных спортсменов и увеличит их результативность в соревновательной деятельности.

Всего было проанализировано более 50 поединков среди черных поясов во всех возрастных и весовых категориях. С помощью видео анализа удалось выявить наиболее используемые удары, наиболее эффективные с точки зрения заработанных баллов, самые проходящие во время атакующих действий и во время оборонительных действий. Данные исследования сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Эффективность технических действий

№п/п	Наименование удара	Во время защиты	Во время атаки	Уровень выполнения Голова, корпус	всего
Удары руками					
1	прямой удар левой правой в голову;	261	637	голова	898
2	удар снизу правой, левой в туловище.	12	0	корпус	12
3	удар снизу правой левой в голову;	0	0	голова	0
4	боковой удар левой правой в туловище;	12	3	корпус	15
5	боковой удар левой правой в голову;	38	197	голова	235
6	прямой правой левый в туловище;	3	18	корпус	21
Общее количество заработанных баллов					1181
Удары ногами					
7	Ап-чаги – прямой удар ногой вперёд;	100 0	135 30	корпус 235 голова 30	265

8	Долио-чаги – удар ногой сбоку, боковой удар;	42 18	105 47	корпус 147 Голова 65	212
9	Йоп-чаги – удар ногой вбок, прямой удар;	130 118	5 12	Корпус 135 Голова 130	265
10	Нерио-чаги – удар ногой сверху вниз;	4 23	3 70	Корпус 7 голова 93	100
11	Ти-Двит (твит)-чаги – прямой удар ногой с разворотом;	123 77	66 12	корпус 189 голова 89	278
12	Сэво ан-чаги – удар ногой сбоку, «вертикальной» стопой со стороны большого пальца;	0 40	0 3	корпус 0 голова 43	43
13	Хурио (Фурио)-чаги – круговой удар ногой;	12 25	0 33	корпус 12 голова 58	70
14	Торн (тьо тирро дора) долио-чаги – боковой удар ногой с разворотом через спину (на 180 градусов);	2 4	3 4	корпус 5 голова 8	13
15	Миру-чаги – толкающий, прямой удар ногой;	0	3	Корпус 3 голова	3
Общее количество заработанных баллов					3014

Видео анализ показал, что общее количество оценённых ударов ногами и руками примерно одинаково руки 1181 и ноги 1249 однако согласно правилам большее количество баллов приносят удары ногами. Для выбора наиболее результативных действий ногами построим диаграмму распределения попаданий во время спаррингов рисунок 2.

Изучив диаграмму мы видим, что основные технические действия приносящие максимальное количество баллов наносились в основном в корпус. Исходя из этого выбираем следующие технические действия:

1. Йоп – чаги;
2. Ти – Двит;
3. Нерио – чаги;
4. Долио – чаги.

Четыре основных удара и к ним добавим прямой удар рукой исходя из специфики видения боя в соревновательной деятельности тхэквондо.

Рисунок 2. Диаграмма распределения попаданий во время спаррингов

Особое значение при ведении эффективного поединка отводится перемещениям и боковому маневрированию спортсменов.

Боковое маневрирование представляет собой передвижения вправо или влево с помощью шагов, подшагиваний, зашагиваний для изменения линии атаки, а движения в сторону назад и в сторону вперед позволяют одновременно варьировать глубиной дистанции с продвижением вперед или назад. Основу бокового маневрирования определяют движения в одну сторону - первое изменение линии атаки и движение в другую сторону - второе изменение линии атаки. При преследовании противник восстанавливает линию атаки ближней ногой, а при выжидании и отступлении дальней ногой. Усложнение бокового маневрирования происходит за счет движений в сторону по диагонали вперед или назад и возвратных движений по диагонали вперед и назад, а также одновременного выполнения бокового и прямолинейного маневрирования. Совмещение перечисленных действий позволяет создавать вариативность бокового маневрирования при выполнении натиска и отступления.

Тактическое значение бокового маневрирования заключается в обыгрывании противника при изменении линии атаки, что позволяет разрушать структуру атакующих и контратакующих действий противника и заставляет его постоянно восстанавливать линию атаки. Совмещение бокового маневрирования с выполнением других маневров и с одновременным выполнением тактических подготовок и тактических действий создает концентрацию тактического воздействия на противника и позволяет резко увеличить эффективность боевых результирующих действий.

Совмещение бокового маневрирования с выполнением других маневров и с одновременным выполнением тактических подготовок и тактических действий создает концентрацию тактического воздействия на противника и позволяет резко увеличить эффективность боевых результирующих действий.

Тактическое поле, в котором действует противник при прямолинейном маневрирования, характеризуется четырьмя факторами, влияющими на принятие решения:

- 1 - сохранение глубины дистанции при наступлении,
- 2 - глубины дистанции при отступлении,
- 3 - взаимосхождении и взаиморасхождении,
- 4 - одновременного проведения угроз, провокаций и вызовов.

В проанализированных схватках чаще всего боковое маневрирование используется для защиты - 55% (в основном для ухода с линии атаки и выхода из угла доянга); при проведении встречных и опережающих атак - 15%; при проведении контратак - 25% и ответных атак - 5%. Особенно эффективно боковое маневрирование против атаки набеганием и ударного натиска. Боковое маневрирование с применением раздвигания противника эффективно против «челнока» и «степа».

Заключение. В результате нашего исследования были выявлены наиболее результативные удары и основные тактические механизмы достижения успеха при проведении бокового маневрирования в тактико-технических структурах в атакующей и контратакующей стратегиях:

- проведение вызовов противника на активные действия с помощью создания для него нескольких благоприятных параметров;
- проведение вызовов со скрытыми от противника компенсирующими условиями противодействия;
- использование восстановления противником линии атаки как вынужденной управляемой подготовки к проведению ударов;
- провоцирование выполнения ударов с разворотом с помощью бокового маневрирования в закрытую сторону противника;

- провоцирование преследования противником по диагонали после угрозы удара ногой;
- маскировка стопором с импульсом вперед угрозы проведения удара с разворотом;
- выполнение стопора для демонстрации встречного движения и импульсом движения назад, демонстрируя уход от удара;
- вхождение в стартовую ситуацию на взаимосхождении;
- провоцирование взаимосхождением начала атаки;
- демонстрация импульсом предполагаемого отхода назад на взаимосхождении;
- имитация взаимосхождения движением корпуса вперед;
- использование для проведения атаки возвращения противника на линию атаки;
- вызов противника на проведение атаки;
- принуждение противника к постоянному восстановлению линии атаки и выбора в изменении момент начала атаки;
- провоцирование у противника выполнение перехвата предполагаемым выходом из угла;
- использование опережающего восстановления линии атаки противника выполняемого на импульс движения в предполагаемую сторону движения.

1. Сучилин Н. Г., Савельев В. С., Попов Г. И. Оптико-электронные методы измерения движений человека. — М.: ФОН, 2000. — 126 с.
2. Тхэквондо. Теория и методика. 1 Том Спортивное единоборство: Учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва/ Ю. А. Шулика (и др.); худож. – оформ. А. Киричек. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 800 с.
3. Калашников Ю.Б. Место «степа» в технических приемах и технико-тактических действиях в таеквондо. //Теория и практ. Ф.К.- М., 1999, № 9. – С.37-38.
4. Калашников Ю.Б. Тактика маневрирования "степом" в сочетании с проведением угроз и игры дистанцией в таэквондо. //Тактика ведения спарринга в таэквондо - ИТФ. М.: РГАФК, 2000. - С. 19-26.
5. Калашников Ю.Б., Малков О.Б., Смородин С.В. Обыгрывание противника при изменении линии атаки //Тактика ведения спарринга в таэквондо - ИТФ. М.: РГАФК, 2000. - С. 61-79.

Магзимова Р.К..

Формирование специальной компетенции будущего педагога в учебном процессе вуза

*Кыргызский государственный
университет имени И.Арабаева
(Бишкек, Кыргызстан)*

*doi 10.18411/spc-04-05-2019-08
idsp sciencepublic-04-05-2019-08*

Современному обществу необходимы жизнеспособные, творческие педагоги с развитым чувством ответственности, самостоятельности, познавательной активности, приоритетными позициями в области учебных инноваций. В связи с чем в системе вузовского обучения следует уделить внимание формированию специальной компетенции как проектировочные умения.

Основы формирования указанной нами специальной компетенции заложены требованиями ГОС ВПО, требованиями работодателей и запросами рынка труда,

тенденциями развития современных научных знаний, концепцией профессионально-педагогического образования.

Специальная компетенция (умение проектировать учебный замысел, умение реализовать проект и др.) является составной частью профессиональной компетентности педагога и представляет собой интегративную личностную характеристику специалиста, отражающую его способность и готовность применять комплекс знаний умений и опыта в процессе обучения школьников определенным знаниевым компетенциям, проявляя при этом такие качества как творческое мышление, самостоятельность, активность, креативность, мобильность, познавательная активность и др.

Критериями сформированности специальной компетенции будущего педагога, на наш взгляд, должны быть: уровень профессиональной направленности, усвоения знаний и умений, развитие творческого мышления и познавательной активности.

В качестве компонентов специальной компетентности будущего педагога (умение проектировать учебный замысел умение реализовать проект и др.) можно обозначить:

теоретический компонент: владение теоретическими основами проектирования, знание теоретических основ и методологии проектирования;

планировочно-проектный компонент: способность строить план перспект проекта, осуществлять учебный замысел, умение выбирать учебные материалы, владение основами проектирования.

организационно-реализуемый компонент: владение методами проектирования в условиях учебного процесса, владение техникой осуществления замысла проектирования. и умения управлять процессами реализации задуманного учебного проекта.

Формирование специальной компетенции будущего педагога осуществляется в рамках учебной дисциплины "Педагогическое проектирование" и закрепляется в процессе прохождения квалификационных практик по будущей профессии и исследовательской практики.

Педагогический процесс в вузе рассматривается нами как специально организованное, динамическое взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на формирование у будущего педагога такой специальной компетенции как умение проектировать. Концептуальными принципами организации учебного процесса, направленного на формирование у будущего педагога такой специальной компетенции как умение проектировать и осуществлять учебный замысел является применение дидактических закономерностей учебного процесса, умение и готовность преподавателей к деятельности в инновационном режиме при постоянно меняющихся условиях; творчество педагога, его содружество со студентами и умения успешного решения коммуникативных задач в сфере межличностных взаимодействий, в реализации замыслов и идей, в ситуациях поиска, в сфере оказания психолого-педагогической поддержки и сопровождения познавательных актов студентов, предоставление студентам широких возможностей для реализации различных видов проектной деятельности и т.д.

Для формирования специальной компетенции будущего педагога в учебном процессе вуза необходимо создать в образовательном учреждении соответствующие педагогические условия, а именно: наладить правильный стиль взаимоотношений между преподавателем и студентами, создать в группе творческую атмосферу, при которой у студента возникает положительное эмоциональное отношение к получению специальных знаний; формировать у каждого студента устремленность к познанию новых знаний по проектированию. Такой подход к педагогическому процессу в современных учебных заведениях должен системно, целенаправленно, научно

обосновано способствовать психологическому, умственному, нравственному, физическому развитию студента.

Специальная компетентность будущего педагога в современном вузе, формируется тогда, когда обеспечивается процесс активного приобщения студентов к проектированию на занятиях, когда повышается у студентов авторитет знаний и индивидуальная ответственность за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать через технологию применения активных форм обучения. Педагогическая технология, или же технология обучения, является основной (процессуальной) частью дидактической или методической системы. Так, например, если методическая система направлена на решение следующих задач – Чему учить? Зачем учить? Как учить? – то технология обучения, прежде всего, отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением – Как учить результативно? Следовательно приобщение студентов к проектным технологиям задает тон для повышения его профессиональной компетентности.

К сожалению, сегодня в вузах процесс приобщения студентов к проектным формам образования осуществляется непоследовательно. Чаще всего, имеет место включение студента в определенные формы познавательной активности. Эти формы поддерживают предметное (или межпредметное) движение студента, но при этом сами студенты не выходят в позицию самостоятельного проектирования и организации своего действия. Соответственно, не происходит специальной оценки эффективности таких форм (с точки зрения введения студентов в культуру проектирования), не осуществляется диагностика способностей, формирующихся у студентов.

В условиях вузовского обучения необходимо учить студентов проектированию по формам образовательного проекта, разработанными учеными (А.В. Болотов, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков, Н.А. Шайденко и др.) и выделить в качестве основной характеристики проектной деятельности прохождение студенческим коллективом так называемого проектного цикла. Проектный цикл должен состоять из следующих этапов: 1) постановка проблемы и цели решения проблемы, 2) формирование замысла действия, необходимого для реализации поставленной цели, 3) организация и осуществление этого действия, 4) рефлексия осуществленного действия и постановка новой задачи на действие. Поскольку цель образовательного проекта заведомо превышает возможности ее достижения в «первом» действии, то рефлексия устанавливает расхождение между достигнутым результатом и изначально поставленной целью[1].

Проектный цикл может продолжаться столько, сколько необходимо для реализации замысла.

Проект должен быть организован так, чтобы в нем присутствовали: 1) *базовый производственный процесс*, связанный с определенным профессионализмом и средствами которого осуществляется необходимое действие, 2) *мыслекоммуникативная среда*, в которой формируется коллективное видение проблемы и проектируются способы ее решения, 3) организация распределенной в коллективе деятельности, *позиционная матрица*, то есть необходимый набор позиций, обеспечивающий движение в разных слоях и процессах проекта.

Н.Г. Чернилова рассматривает проектное обучение как развивающее, базирующееся *«на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний»* [2]. Это определение позволяет нам относиться к проектному обучению как типу развивающего обучения.

Изучение истории проектировочных методов доказывает, что метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался

он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком[3].

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. Преподаватель должен подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль студентов в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать интерес их к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно. После революции 1917 года у молодого советского государства хватало других проблем: экспроприация, индустриализация, коллективизация. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден, а его использование в школе - запрещено.

Есть несколько причин, по которым метод проектов не смог проявить себя:

- не было учителей, способных работать с проектами;
- не было разработанной методики проектной деятельности;
- чрезмерное увлечение «методом проектов» шло в ущерб другим методам обучения;
- «метод проектов» неграмотно соединили с идеей «комплексных программ»;
- отменили оценки и аттестаты, а индивидуальные зачеты, существовавшие прежде, заменили коллективными зачетами по каждому из выполненных заданий.

В СССР метод проектов возрождать в школе не торопились, а в англоговорящих странах - США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии - применяли активно и весьма успешно. В Европе он прижился в школах Бельгии, Германии, Италии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран. Разумеется, со временем произошли изменения; сам метод не стоял на месте, идея обросла технологической поддержкой, появились подробные педагогические разработки, позволяющие перевести метод проектов из категории педагогических «произведений искусства» в категорию «практических приемов». Родившись из идеи свободного воспитания, метод проектов постепенно «самодисциплинировался» и успешно интегрировался в структуру образовательных методов. Но суть его остается прежней – стимулировать интерес студентов к знанию и научить практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен вуза.

Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить, - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в

информационном пространстве, развитие критического мышления и многое другое, что ценно для обозначения сущности специальной компетенции будущего учителя.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (*cooperative learning*) подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой - интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов - показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к **технологиям XXI века**, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Разработчик метода проектов, американский профессор *Коллинг* предложил первую в мире классификацию учебных проектов.

Проекты игр - различные игры, народные танцы, драматические постановки и т.п. Цель - участие детей в групповой деятельности.

Экскурсионные проекты - целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.

Повествовательные проекты, цель которых - получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме – устной, письменной, вокальной (песня), музыкальной (игра на рояле).

Конструктивные проекты - создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, строительство сцены для школьного театра и т.п.

Приобщение будущего педагога в учебном процессе вуза к выполнению вышеуказанных проектов имеют особую значимость для формирования таких специальных компетенций, как:

- умение проявить проектную инициативу;
- умение планировать учебный замысел;
- умение организовать себя на реализацию идеи;
- умение мобилизовать свои личностные ресурсы;
- умение презентовать проектную идею;
- умение претворять учебный замысел в образовательную цель и др.

Все это говорит о том, что проектные методы являются не только основой для формирования специальной компетенции будущего учителя, но и качественными показателями его профессиональной компетентности.

1. Болотов, А.В., Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / А.В. Болотов, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков, Н.А. Шайденко.- Педагогика.-1997, №4.- С.66
2. Федулова, М.А. Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: [Текст] // М. А. Федулова дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08– Екатеринбург, 2008. – 201 с.
3. Чечель Г.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов [Текст] / Г.Д. Чечель // Директор школы – 1998. – № 4. – С.56.

Мусурманкулова М.М.**Эффективные способы развития творческих качеств у студентов***Гулистанский государственный университет
(Узбекистан, Гулистан)**doi 10.18411/spc-04-05-2019-09**ids sciencepublic-04-05-2019-09***Аннотация**

Отзывы в статье о эффективных способах развития креативных качеств у будущих учителей.

Ключевые слова: креативное мышление, учитель, чтение, умение, умение, практическое креативное мышление.

Перед тем, как сформировать у студентов навыки креативного мышления, необходимо создать благоприятную среду в классе. У студентов, обучающихся в креативной среде, постепенно повышается интерес к выполнению креативных задач, а также к творческому мышлению, наблюдая за учителем с креативным мышлением. Как и во всех личностях, творческие качества у педагогов не развиваются сами по себе. Соответственно, в исследованиях освещается ряд путей успешного развития творческих качеств личности (в том числе педагогов).

Патти Дрепо также продемонстрировала четыре способа успешного развития творческих качеств личности (в том числе педагогов).

- Формирование навыков креативного мышления
- Развитие творческих навыков действий на практике
- Организация процессов творческой деятельности
- Использование креативных продуктов (разработка).

Ниже рассказывается о сути этих дорог.

Способ 1: формирование навыков креативного мышления. При этом основным акцентом является формирование навыков креативного мышления, в центре которого основное внимание уделяется выражению сущности действий креативного характера с помощью глаголов учащиеся. В частности, в целях эффективного формирования у учителей навыков креативного мышления особое внимание будет уделено наличию необходимых глаголов в составе вопросов, побуждающих учащихся к их мышлению. Когда эта ситуация объясняется примерами, контрольный вопрос в контексте “описать связь между сердцем и кровеносной системой” от студентов не формирует в них креативности. Ведь понятие “описать” в составе вопроса равнозначно по своей сути говоря “рассказать о своих существующих знаниях один за другим”.

Использование слов (глаголов), которые мотивируют студентов думать при задании контрольных вопросов, облегчает их креативное мышление. Поэтому в соответствии с первым способом формирования у человека творческих качеств желательно воздержаться от слов (глаголов), которые заставляют педагогов давать разный, античный, нетрадиционный и тщательный ответ. Например: использование таких слов (глаголов), как “найти связь”, “создать”, “предсказать”, “логически сформулировать мысль”, “представить”, является практически эффективным.

В случае, когда педагог требует от студентов “описать связь между сердцем и кровеносной системой”, вместо этого он должен “привести все виды связи между сердцем и кровеносной системой”. В результате студенты смогут как обобщить имеющиеся знания, так и продвигать новые идеи и идеи.

Педагогам целесообразно использовать “креативную карту” молодых учителей в формировании у студентов навыков креативности – использовать первый способ.

Способ 2: развитие практических навыков креативного мышления. Педагоги используют наглядные методы и приемы в формировании и развитии у студентов

навыков креативного мышления. Использование вопросов на этом месте может помочь только в краткосрочной перспективе, но не развивает у студентов интерактивность и доступность.

В своей работе Патти Дрейпо приносит пути и методы, которые являются эффективными в развитии навыков интерактивности и креативного мышления у ряда студентов. Особенно:

- Работа с Веб-сайтами;
- визуализация;
- учитывать все точки зрения;
- применение важных идей в различных ситуациях и уместно (перенос идеи в другие условия-трансформация);
- такие способы, как символизация;
- "Психическое нападение";
- Такие методы, как "Keys-stady".

Способ 3: организация творческих процессов деятельности. Этот путь подчеркивает креативное, творческое мышление студентов в процессе решения проблем и продвижения инновационных идей. Хотя креативные методы и методы не активно используются в этих процессах, происходит креативное мышление. М.: "найти связь между сердцем и системой кровообращения" (Isaksen & Treffinger, 1985). Выполняя задание, студенты анализируют различные проблемы, связанные с системой кровообращения человека. В результате в этом процессе происходит всестороннее мышление, наблюдение.

Способ 4: Использование креативных продуктов (разработка). В этом направлении педагог может дать студентам задание создать презентацию с помощью программы Power Point или мультимедиа на тему "Система кровообращения человека". В процессе подготовки презентации у студентов активно развиваются навыки креативного мышления.

Студенты могут в полной мере продемонстрировать свои творческие способности мышления в комфортной среде. Если у студентов есть чувство страха неуспешности, если они презираются к неправильному выражению мысли, если они подвергаются критике, то в такой ситуации невозможно эффективно сформулировать или развивать у них навыки креативного мышления. Можно успешно сформировать у студентов навыки креативного мышления, за которыми стоит привычка превращать креативность в привычку.

В этом процессе важное значение имеют методы и средства (Тема 3), применяемые ими при тщательном понимании содержания предмета и оценке творческих способностей мышления.

Что вы думаете лично: в процессе мотивации студентов к креативному мышлению в высших учебных заведениях использование этих способов гарантирует ожидаемые результаты. На этом месте Патти Дрейпо дает следующий совет: "чтобы перейти от одного адреса к другому, мы переходим по двум и более направлениям. Эта идея также касается инструкций, которые мы знаем ниже. Учитель может использовать один или несколько (приведенных выше) способов в процессе урока. Когда учитель решает использовать глаголы, формирующие навыки креативного мышления (1-й путь), он также эффективно привлекает студентов, которые непосредственно работают над решением креативных проблем (3-й путь), к использованию стратегий креативного мышления (2-й путь). Урок завершится разработкой креативного продукта (4-й путь). Карта, освещающая суть творческого процесса мышления, поможет учителям определить степень креативности, тип, который будет отображаться в процессе урока".

Таблица 1

Формирование креативности у студентов

Формирование креативности у студентов	
Студентов	<ul style="list-style-type: none"> - весело; - сложные задачи; - обеспечить точную цель и время
Студентам	<ul style="list-style-type: none"> - осознание того, что креативность порождает чувство дисбаланса; - помочь избавиться от чувства тревоги и страха; - помочь развить навыки креативного мышления с другими навыками; - показать руководство, чтобы не оставаться “спасенным”
Студентов	<ul style="list-style-type: none"> - поощрение через разговоры; - предоставление конструктивных комментариев; - ознакомление с новыми инструкциями
Студенты	<ul style="list-style-type: none"> - возможность развивать в себе и другие виды креативности; - возможность работать в группе; - создание среды, которая станет основой для эмоционально свободной и позитивной мысли

В формировании у студентов навыков креативного мышления особое место занимает преподаватель. Роль учителя в этом процессе заключается в создании креативной среды в аудитории. Как отмечают Pannels и Clackston (2008), среда (цели и задачи, когда речь идет об аитории) влияет на формирование креативности, в то время как другой исследователь Piirto (2004) считает, что креативность требует риска. В то же время, учитель должен создать в классе среду, в которой студенты могут свободно чувствовать себя и делиться своими мыслями, идеями. Студенты могут выражать свои идеи и мысли по-разному в классе креативности, и они должны ценить это. Студенты должны действовать свободно, отклоняясь от установленных правил закона, стандартов и задавая различные вопросы, чтобы активизировать процессы, происходящие в мозге. Учитель поощряет креативность студентов, продвигая необычные идеи и поощряя их вербальным и невербальным образом.

Критерии деления студентов на подгруппы:

быть небольшими группами в соответствии с навыками в определенной области; быть студентами в соответствии с такими способностями не должно зависеть от навыков креативного мышления. В таких группах студенты должны свободно двигаться и быть готовы к переходу в другую группу, если придет время;

совместные группы организуются на основе интересов студентов; такие группы могут также состоять из студентов с различным уровнем знаний и умений. В большинстве случаев студенты в такой группе принимают определенную роль, то есть ответственность за свои плечи. Основное внимание при формировании данной группы уделяется научным и социальным знаниям студента, а не его когнитивным желаниям;

гибкие группы являются внешними на основе индивидуальных потребностей, интересов и желания студентов. Если интересы группы меняются, соответственно и ее члены меняются. Такая группа формирует у студентов навыки гибкости.

1. Drapeau Patti. Sparking student creativity (practical ways to promote innovative thinking and problem solving). – Alexandria – Virginia, USA: ASCD, 2014.
2. Муслимов Н.А. Бўлажак касб таълими ўқитувчиларини касбий шакллантириш /Монография. – Т.: Фан, 2004.

Низамова Ш. И**Проблемы развития культуры управления в образовании**

*Института переподготовки и
повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы
народного образования имени А.Авлоний
(Узбекистан, Гулистан)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-10

ids sciencepublic-04-05-2019-10

Аннотация

Статья посвящена концепции педагогического управления, направленной на развитие культуры управленческой деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: управление образованием, система образования, управление учебным процессом, типы руководства.

*"Руководители, которые не имеют эффективного влияния
связь не способна управлять жизненными функциями".*

После обретения независимости Республикой Узбекистан, как и во всех сферах нашего общества, произошли изменения и в системе образования. Поскольку государство проводило свою политику через систему образования, оно разработало систему образования и правовые законы управления ею, государственные образовательные стандарты на основе нашей экономико-политической и духовности. Это, в свою очередь, возложило ряд задач на педагогические вузы, институты развития педагогических кадров и педагогические кадры, работающие в школах.

Воспитание всесторонне развитой, свободно мыслящей личности является одной из самых больших задач нашего общества. Управление системой и процессами образования педагогическое управление является подразделением педагогики, предметом которого является организация управления в сфере образования и в образовательных и воспитательных учреждениях. Педагогическое управление включает в себя следующие уровни: управление педагогическим сообществом; управление деятельностью учителя; управление успеваемостью учащихся. Основные задачи педагогического управления-определение целей и задач; планирование процесса; поддержка ресурсов процесса; обеспечение высокой мотивации участников; контроль и координация процесса; анализ результатов.

Управление в области образования и воспитания имеет такие специфические особенности, как прямое и индивидуальное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса; необходимость дифференциации и персонализации образовательных услуг; зависимость деятельности организации от поведения потребителей; сложность определения параметров качества; отличные навыки работы с потребителями и т. д. Чтобы успешно обеспечить полный образовательный процесс, руководитель должен вести эффективную работу педагогического коллектива, сочетая в себе и в своей работе умения различных руководителей.

Сегодня понятие "управление образованием" Беспалько, В.П., Конаржевский Ю.Изученный А и обучение, развитие интерпретируется как новое социальное явление. При этом новые формы работы как профессиональная деятельность педагогического менеджмента внедряются в систему управления образованием.

Понятие "управление" в педагогической сфере стало применяться сравнительно недавно. Управление-это способность выполнять поставленные задачи, используя труд, интеллект и поведение людей. Управление также функция, вид деятельности, ее содержание-это управление подчиненными внутри организации; управление также является областью знаний, которая помогает осуществлять управленческую функцию; управление - это способность общаться с людьми, устанавливать отношения и навыки,

специальные навыки и административные навыки.[1] В общем смысле под педагогическим управлением понимается процесс организации человеческих, материальных и финансовых ресурсов для достижения определенных целей. Педагогический менеджмент (планирование, регулирование, контроль), управление педагогическими продуктами, его организация. Это также сложная структура методов, форм, инструментов управления для достижения целей.[2]

Педагогическое управление как предмет управления системой и процессами образования-это сфера педагогики, предметом которой являются вопросы организации управления в сфере образования и в образовательных учреждениях. Задача управления системой образования как круг полномочий педагогического управления включает в себя различные мероприятия.

Педагогическое управление направлено на обеспечение эффективной и устойчивой работы современного учебного процесса. Среди них выделяются, например, организационно-методические, дидактические, образовательные, людские ресурсы, планирование, финансы, отдельно. Все эти сложные работы и деятельность регулируются непосредственно благодаря содержанию деятельности и развивающемуся обучению организованному управлению, то есть педагогическому управлению.

В состав педагогического управления входят следующие уровни:

- 1) Управление педагогическим коллективом;
- 2) руководство деятельностью учителя;

Педагогическая реальность связана иерархически с вертикальными и горизонтальными системами (система представляет собой совокупность элементов, из которых возникают определенные отношения). Например, дидактическая система-это часть системы общего образования, которую мы изолируем и воспринимаем как относительно самостоятельную, лучше понять процессы в ней [3].

Регулярность педагогических процессов соответствует системному характеру педагогического управления. В структуре выделяются следующие системы и соответствующие им уровни управления: система общего образования и воспитания (уровень государственного управления); региональные системы образования и воспитания (уровень регионального управления); территориальные (районные) сети образовательных учреждений (уровни территориального и территориального управления); образовательные учреждения и соответствующие им уровни управления; подразделения образовательных учреждений и соответствующие уровни управления.

Отмечены следующие уровни грамотного управления по горизонтали: обучение; самостоятельная работа вне класса; профессионализм учителя и т. д. Кроме того, отмечалось управление педагогическими проектами. Педагогические проекты являются относительно обособленными частями (частями) деятельности, осуществляемой с определенной целью. Таким образом, в школе могут быть следующие педагогические проекты: исследования учителей; тренинги; различные виды образовательной деятельности; издательские проекты; обмен опытом между учителями; экзамены; проведение каникул; развлекательные мероприятия, имеющие различное воспитательное значение.

В качестве компонентов педагогического управления исследователи определяют следующие компоненты:

- учебный компонент, предусматривающий организацию образовательного и воспитательного процесса во взаимодействии с принципами, методами, средствами и формами управления учебным процессом;
- мотивационный компонент, обеспечивающий определение целей отдельных участников в процессе совместной работы;
- компонент знаний, отражающий интерпретацию педагогических знаний как методов развития корпоративного мышления;

- компонент деятельности, используемый в рамках научно-педагогических подходов, образовательных концепций и использования человеческих факторов;
- творчество, педагогическая деятельность на его основе основаны на творческом характере работы, постановке целей и разработке путей их достижения.;
- информационный компонент, определяющий информацию как субъект педагогической деятельности;
- интегративный компонент, который осуществляет управленческую функцию образовательной деятельности, определяя пути достижения и достижения целей, разработанных совместно с субъектами учебного процесса.[4]

Современные авторы признают педагогическое управление как совокупность принципов, методов, организационных форм и технологических методов управления учебным процессом, направленных на повышение его эффективности. Ю. педагогическое управление. А. А. Сухомлинский Конаржевский описывает следующие принципы управления:

- принцип уважения и доверия к человеку;

На основе принципа человеческой точки зрения;

- принципы сотрудничества; принцип социальной справедливости;
- принцип индивидуального подхода к управлению; принцип обогащения работы учителя;
- принцип личной мотивации;
- принципы консенсуса;
- принцип коллективного принятия решений;
- принцип целевой координации;
- принципы горизонтальной связи;
- принцип управления;
- принцип постоянного обновления .

Основными задачами педагогического управления являются:

- определение целей и задач;
- планирование процесса;
- поддержка ресурсов процесса;
- обеспечение высокой мотивации участников;
- контроль и координация процесса;
- анализ результатов.

Специфика сферы педагогического управления связана с характером образовательной деятельности. Образование и образование создают уникальный продукт, а не другие области и области деятельности. Продукт школы-это человек, поэтому "педагогическое производство" служит совершенству личности и находит свое место в обществе.

Управление в педагогической системе имеет особый характер. Управление в области образования и воспитания имеет следующие особенности:

- освоение всех дисциплин учебного процесса непосредственно и лично;
- необходимость дифференциации и персонализации образовательных услуг;
- желание потребителей получить услуги в относительно меньшем количестве;
- зависимость деятельности организации от поведения потребителей;
- создание резервных копий проблематично (и часто невозможно);
- сложность определения показателей качества;
- необходимость знать отличные навыки работы с потребителями;
- трудности в определении эффективности персонала;

— наличие ряда местных регулирующих органов, которые оказывают существенное влияние на процесс процесса.

Новости, которые происходят каждый день в педагогическом управлении, занимают лидирующие позиции. А организация рабочего процесса основана на руководителе учебного заведения, то есть на философии и мотивации руководства, в основе которой лежит правильная организация его деятельности. Поэтому руководитель образовательного учреждения должен быть лидером в его организации. Опираясь на опыт управления учебными заведениями, можно выделить пять типов лидерства, которые необходимы для руководителя образовательного учреждения, чтобы считать его организацию успешной.

1. Общие положения экономическое лидерство: лидер успешен и признается в планировании, организации, координации, бюджетировании, учебной программе. Хорошо знакомы с лидером по экономическим проблемам школы.

2. Другие лидерство человека: лидер имеет хорошие отношения с людьми, может поддерживать и управлять отношениями. Это влияет на формирование моральных принципов и нравственных ценностей, способствует развитию творчества. Использует методы совместного принятия решений.

3. Другие лидерство в образовании помогает оценивать учителей (как учителей, так и учителей) в выявлении проблем школьного руководства и учителей. Учебный план будет успешным при составлении учебной программы и составлении учебной программы. Может участвовать в подготовке школьных учителей.

4. Другие это помогает педагогическому сообществу и ученикам убедиться, что у них есть роль в команде, которая будет продолжать делать их усилия надежными и целенаправленными. Они чувствуют, что у них есть отношение к школьной работе, и их интерес растет.

5. Другие он поддерживает климат, основные идеи и общие задачи, передает традиции и культуру новичкам. Люди начинают рассматривать школу как идеологическую систему, понимают, что они являются членами сильной культуры, и это позволяет им осознавать свою значимость и важность их работы, которая служит отличным стимулом для них. Успешное умелое образование и работа создают полную среду формирования личности педагогического персонала.

В государственных образовательных стандартах компетенция саморазвития как личности постоянное саморазвитие как личности, стремление к физическому, духовному, духовному и интеллектуальному самосовершенствованию на протяжении всей жизни учиться, самостоятельно повышать знания, опыт; иметь такие качества, как оценка адвоката, самоконтроль, честность, точность своего поведения; уметь решать проблемы, возникающие в повседневной жизни, используя знания и жизненный опыт.

Одним из важнейших требований современности является дальнейшее повышение уровня общего образования, трудовой и профессиональной подготовки, более широкое применение активных форм образования, технического вооружения, развитие учебно-воспитательного единства, взаимоотношений семьи, школы и общественности с учетом вышеизложенной потребности руководителя для развития сферы образования.

1. Беспалко, В.П. (1989) Педагогик технологияларнинг шартлари. М.: Педагогика. 192 бет.
2. Конаржевский, Ю.А. (2000) Бошқарув ва мактаб бошқаруви. М.: "Педагогик изланиш" маркази. 222 бет.
3. Ситаров, В. А., Смирнов, А. И. (2006) Культура предпринимательства: теория и практика. М.: Вологда: Полиграфист. 192 с
4. Симонов, В. П. (2009) Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. М.: Высшее образование; Юрайт-Издат. 359 с.
5. Мирқосимов М. Мактабни бошқаришнинг назарий ва педагогик асослари. – Тошкент: Ўқитувчи, 1995. – 159 б.

Самаркин В.Г., Петренко В.Н.
Применение новых технологий в образовательном процессе ВУЗа.
Необходимость и достаточность

*Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова
(Россия, Краснодар)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-11

ids sciencepublic-04-05-2019-11

Немногим посчастливилось присутствовать на занятиях лекторов старой формации, у которых кроме мела в руке нет ничего. Единственная инновация – это раскрывающаяся или смещающаяся влево-вправо (вверх-вниз) меловая доска. По-современному, применительно к сотовым телефонам – раскладушки или слайдеры. Эти приспособления направлены всего лишь на значительное увеличение рабочей поверхности доски. В любом случае контакт налаживался лично лектором. Конспекты обучающиеся вели не под-диктовку, а по мере повествования лектора и отражения им информации на доске. Информация некоторое время оставалась доступной на перемещаемой вверх поверхности доски, затем поверхности менялись местами, формулы, схемы стирались, поверхность использовалась снова. Занятие имело целостный вид, интеллектуальная личностная связь лектора с аудиторией способствовала качественному усвоению материала. Достаточны ли такие методы в образовательном процессе на современном этапе?

В настоящее время высшее профессиональное образование в нашей стране не стоит на месте, а ориентируясь на технологический прогресс, расширяет свои достижения. Современные ВУЗы занимают передовые позиции в условиях повсеместного использования информационных технологий. В сфере инновационной составляющей образования возрастает роль и значимость преподавателя как непосредственного носителя знаний, не только профессиональных – по дисциплине практической направленности, но и современных – в области инновационных технологий. Поэтому такие технологии становятся крайне востребованными в современном учебном процессе. Безусловно, современный преподаватель в ВУЗах должен владеть как минимум элементарными навыками работы с компьютером: уметь воспользоваться компьютерными программами учебного назначения, различными носителями информации, иметь представление о работе с текстом, графикой, пользоваться электронной почтой, получать и обрабатывать необходимую информацию из интернета. Саморазвитие, самосовершенствование становятся первостепенными задачами инновационного образования. С другой стороны, занятия с применением компьютерных технологий не только оживляют учебный процесс, но и повышают мотивацию обучения.

Информатизация образования выдвигается в настоящее время в ряд наиболее важных и значимых задач [1, с.15-16]. Перед обществом стоит задача встраивания в мировое информационное пространство, участие в профессиональных информационных процессах, умение оперировать информационными ресурсами, представленными в различных видах, умения использовать мультимедийные средства представления информации, так как усвоение учебного материала становится намного эффективнее. Они предоставляют большую наглядность, позволяют самостоятельно искать необходимую информацию по нужной теме, повышают интерес к предмету.

Поступающая в эксплуатацию новая или модернизированная техника, увеличивающиеся объемы информации о ней и количество изучаемых дисциплин при прежних сроках обучения специалистов поставили перед системой профессиональной подготовки ряд серьезных проблем:

- подготовка должна отвечать требованиям, предъявляемым к эксплуатирующему современную технику персоналу;
- совершенствование образования должно сочетаться с преобладанием занятий практической направленности;
- совершенствование образовательного процесса должно быть достигнуто за счет внедрения и сочетания инновационных и традиционных форм, методов и средств обучения.

Но несмотря на важность информатизации в образовании, в ВУЗах существуют частные причины, замедляющие внедрение инноваций:

1. Преподаватели привыкли работать по-старому, не хотят что-либо менять, меняться сами, развиваться, учиться. Нововведения в образовательном процессе ими не принимаются.
2. Преподаватели боятся показаться неуверенными в своих способностях, смешными или выглядеть в глазах других белой вороной, не имеют достаточного времени для освоения новых технологий, не знают возможности их применения.
3. Руководство ВУЗа не имеет возможности или заинтересованности в развитии и наполнении новшествами учебного процесса.
4. В ВУЗе нет доступных разработок, технологий для проведения занятий по-новому или нет соответствующих навыков и знаний у преподавателей для создания и применения авторских разработок.

Итак, главные среди факторов, замедляющих внедрение в образовательный процесс инноваций:

- низкая оснащенность компьютерной техникой и электронными средствами учебных заведений (нет стабильного интернета, не хватает электронных пособий, методических рекомендаций для выполнения практических и лабораторных работ);
- преподавательский состав не обладает достаточной квалификацией в области ИКТ;
- недостаточное внимание руководства учебного заведения к применению в образовательном процессе инновационных технологий.

Налицо объективно сложившееся противоречие между острой необходимостью информатизации учебного процесса на основе широкого применения информационных технологий и неразработанностью педагогических аспектов их использования в ВУЗах [2, с.6-7].

Преодолеть эти проблемы возможно с помощью проведения семинаров, видеоконференций, создания мультимедийных кабинетов, подготовки преподавателей по применению современных компьютерных технологий.

Усвоение учебного материала становится намного эффективнее, если в процессе обучения использовать мультимедийные приспособления. Технические возможности мультимедийных средств достаточно велики, так как они позволяют организовать разнообразную учебную деятельность обучающихся, значительно повышают эффективность и мотивацию обучения. Использование видеоматериалов, компьютерных программ, специально подобранных для учебного процесса, электронных учебников, мультимедийных справочников, энциклопедий и словарей позволяет создать достаточную коммуникативную среду для обучения. Современные информационные технологии позволяют создавать формы обучения не только с использованием статичных иллюстраций, но и с использованием различного вида видеофайлов (анимации, документальных роликов). Пакеты прикладных программ позволяют разрабатывать и применять сложные анимированные двух- и трехмерные объекты.

Итак, оборудование какого уровня должно быть использовано в учебном процессе, какова должна быть его производительность? В состав любого комплекта входят мощный мультимедийный компьютер, DVD проигрыватель, обрабатывающий все аудио и видео форматы, документ-камера, средство хранения данных большого объема, коммутатор цифровых сигналов, а также устройства вывода информации: интерактивная доска с современным короткофокусным проектором, мощный звуковой проектор, телевизионная панель большой диагонали. Немаловажно то, что комплект должен сопровождаться современным лицензионным набором программ практически на все случаи образовательной деятельности.

На начальном этапе перед применением комплекта необходимо настроить его производительность. Большие возможности при выводе рабочего пространства на устройствах отображения информации достигаются при различных выгодных разрешениях экранов. Монитор лучше всего использовать с большой диагональю, разрешение монитора – 1920x1080 pс. В состав некоторых комплектов стандартно включены два монитора. Для увеличения рабочего пространства преподавателя применяется короткофокусный проектор с наименьшим затенением интерактивной доски, его разрешение меньше – 1280x800 pс, причем на некотором расстоянии неровности шрифтов и прорисовки объектов сглаживаются. Дублирующая или расширяющая телевизионная панель имеет разрешение 1768x992 pс. Чаще всего устройства отображения информации используются автономно, т.е. на телевизионной панели демонстрируется второстепенная информация – иллюстрации или видео для дополнения основной презентации преподавателя на интерактивной доске. Тогда в настройках панели управления выводом необходимо установить возможность расширения экранов. В этом случае на главном экране запускается приложение в неразвернутом виде, затем перемещается на нужный экран и запускается. Экраны на панели управления выводом лучше всего разместить следующим образом: в центре – основной экран, дополнительные экраны – один сверху, другой справа (такое расположение облегчит навигацию, перемещение между экранами). Эта возможность представляется при работе со всеми средствами отображения информации только от компьютера.

На интерактивной доске выводится слайд-презентация для показа основного материала. Интерактивная доска позволяет преподавателю проводить занятие активно – перемещаться между слайдами, акцентировать внимание с использованием технических средств интерактивной доски, увеличивать, частично скрывать схемы, вносить свои правки и записи, одновременно контролировать знания обучающихся методом внесения ими при опросах объектов (стрелок, линий, выделений или подчеркиваний) на готовых схемах. При настройке необходимо установить программу согласования рабочего поля интерактивной доски – драйвер касания, после чего интерактивная доска с интерфейсными кнопками становится полнофункциональным рабочим полем преподавателя. Можно открывать файлы, редактировать, сохранять, запускать программы. Расширением возможностей является применение предварительно размещенных на доске разноцветных физических стилусов. Они помогают управлять доской, делать пометки; внедрять, перемещать, масштабировать объекты; при снятии любого стилуса доска переводится из режима презентации в режим редактирования.

Программа сопровождения деятельности преподавателя интегрирует на своих страницах объекты любых типов: графических, импортирует текстовые файлы, презентации, графику и видео. Это полезно тогда, когда есть уже готовые, хорошо проверенные, обкатанные на проведенных занятиях презентации.

Если компьютер используется для показа презентации только на интерактивной доске, то остальные средства отображения информации могут применяться для воспроизведения мультимедийных файлов без компьютера с USB-носителей,

непосредственно подсоединенных к телевизионной панели, либо с DVD диска, воспроизводимого проигрывателем на телевизионной панели. Входы телевизионной панели и коммутатора нужно в этих случаях правильно сконфигурировать, настроить. Для демонстрации текста инструкций или мелких деталей изучаемых устройств изображение может быть передано автономно, независимо от хода презентации, на телевизионную панель с использованием документ-камеры.

Фиксация соответствующих слайдов, дополненных пояснительными текстами и графикой, позволит создать фрагменты учебных материалов. Аудиокомпоненты или видеофайлы средств мультимедиа могут дополнять и обогащать учебные презентации. Однако они могут иметь и важное самостоятельное значение, например, как средство активизации внимания, акцентирования на отдельные моменты излагаемого материала.

Рассматриваемые мультимедийные комплекты обладают еще одним неоспоримым преимуществом – неограниченными сетевыми возможностями каждого составного устройства. Благодаря этим качествам комплект должен рассматриваться не столько как произвольный набор обособленных устройств с индивидуальными характеристиками, а как ячейка единой, более крупной мультимедийной сети. Возможные цели и задачи использования такой сети – объединение ресурсов, увеличение объемов совместных хранилищ, уплотнение потоков данных. Преподаватель на занятиях может использовать все доступные сетевые устройства хранения или воспроизведения мультимедийного контента условно-одновременно с выводом его на свои, локальные средства отображения информации.

В мультимедийном комплекте имеются несколько устройств ввода информации, которые согласуются по индивидуальным каналам с использованием цифрового HDMI-коммутатора. Основными устройствами являются мультимедийный компьютер и документ-камера, дополнительными устройствами могут выступать проигрыватель лазерных дисков всех форматов, сетевой накопитель данных и подключаемый по беспроводной сети планшет. Возможность переключения или параллельной выдачи информации с разных устройств ввода на различные устройства вывода уплотняют, интенсифицируют процесс обучения.

С ростом технологий производства (в период перехода от аналогового к цифровому методу передачи информации) совершенствуются и методы обучения, а так же изменяется и мышление аудитории нового поколения. Обучающийся поколения гаджетов мыслит по-другому, для него более важна зрительная информация, в которой он сам пробует найти логику. Уход от стрелочных приборов, привел к многофункциональным цифровым индикаторам, в которых заложена структура и логика вывода информации компьютером. Все это привело к кардинальному изменению методов преподавания технических дисциплин в ВУЗах. Преподаватель к каждому занятию готовит презентацию, в которую старается вставить анимацию, гиперссылки на фото или видеоматериалы, связанные с темой занятия. Все материалы (схемы, фото, видео, флеш-анимация), разрабатываются различными способами, начиная от поиска в интернете до сканирования старых технических описаний и преобразование его в удобный формат для презентации.

Кроме внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, одним из пилотных проявлений инноваций в ВВУЗе являются цифровые технологии. Согласно ФГОС важным условием реализации основной образовательной программы является наличие в ВВУЗе информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы. Среди них главную роль играют электронные учебники. Средства мультимедиа позволяют обучающимся в ВУЗе самостоятельно работать над учебными материалами и решать, как и в какой последовательности их изучать, как использовать интерактивные возможности мультимедийных программ, как организовать совместную работу в учебной группе во время занятий и во время самостоятельной подготовки с использованием ЭВТ.

С применением мультимедийных систем, включенных в общую кафедральную сеть, появилась возможность применения электронных учебников во время учебных занятий различного вида. Электронные учебники удобно применять и при самостоятельной подготовке обучающихся. В процессе подготовки к занятиям можно не только изучить материал, но и проверить знания с использованием вопросов самоконтроля и тестирования с получением оценки. Таким образом, обучающиеся в ВУЗе могут влиять на процесс обучения, подстраивая его под индивидуальные способности и предпочтения, т.е. они, могут изучать именно тот материал, который их интересует в данный момент, повторять материал столько раз, сколько им нужно, что способствует восприятию учебной информации.

Однако средства мультимедиа – не панацея. Как и всякий учебно-методический аппарат, они не могут быть эффективны одновременно для всех обучающихся. Иногда приходится использовать при изучении дисциплин индивидуальный подход: плакаты, стенды, макеты агрегатов, сложных объектов. Удивительно, но в наш современный век развитой техники и атомной энергии все-таки происходит отключение электричества. Вот тогда и вспоминаются апробированные способы передачи информации. Любой преподаватель в настоящее время, являясь субъектом информационного общества, должен уметь оперировать различными видами подачи информации.

Таким образом, применение мультимедийных комплектов в ВУЗе позволяет решить две проблемы педагогических инноваций в образовании. Первая – изучение и обобщение современных педагогических технологий. Вторая – внедрение достижений инноваций в образовании на практике.

И это является необходимостью современного образовательного процесса.

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат – М., 2008. 272 с.
2. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов – Орловский государственный технический университет. Орел, 2000. 145 с.

Тращенко С.А.

Влияние межпоколенных отношений на уровень развития дошкольника

*Московский Государственный Областной Университет
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-12

idsp sciencepublic-04-05-2019-12

В информационный век дети развиваются так быстро, как не развивались еще никогда. Они владеют огромным количеством информации, но не всегда могут использовать свои знания на практике. Несколько поколений назад, бабушки и дедушки являлись источниками знаний. Они передавали знания, умения и навыки из поколения в поколение. В современном мире легко добыть информацию не выходя из дома. И даже в домашних условиях можно научиться сложным навыкам. Потому что существует множество тренажеров, которые заменяют реальную жизнь. Но в связи с обилием новомодной техники, дети перестают нуждаться в живом общении. И как показывают исследования, современный ребенок начинает говорить позже, нежели это было 20-30-40 лет назад. Как показывает практика, уровень усидчивости и включенности у современного ребенка довольно низкий. И это легко связать с изобилием цветов, предметов, звуков и т.д. Человеку перестает быть нужен человек. А значит и развитие эмоционального интеллекта под большим вопросом.

Межпоколенные отношения являются важнейшим фактором, который влияет на уровень развития ребенка. И если в современной семье нет возможности сохранить эти связи, то можно сохранить память. А для развития концентрации внимания использовать простые техники, которые сближают людей. Потому что высокий уровень концентрации внимания помогает освоить новую информацию на более глубинном уровне.

Совмещая все лучшее от прошлых поколений с тем, что мы имеем сейчас, мы помогаем ребенку напитаться мудрым опытом в сочетании с реалиями современного мира.

Несколько десятилетий назад, не было такого обилия игрушек, как сейчас. А значит и детское внимание не рассеивалось. Поэтому в современной семье можно убрать цветные игрушки в отдельное закрытое место. Тогда начинается живое общение, и чтобы получить игрушку, ребенку нужен взрослый, и этого взрослого необходимо попросить. А это положительно влияет на развитие речи и мышления.

Еще один важный момент – это самостоятельная игра. Этот навык дается современному ребенку с трудом. Потому что вокруг него множество «аниматоров», которые готовы своим вниманием забить каждую минуту малыша. А если у взрослых нет времени – с этой функцией справляется электронный девайс. Самостоятельная игра развивается тогда, когда у ребенка есть возможность поскучать. И мы можем предоставить ему эту возможность в наше время. Всего лишь убрав заменители общения (это не только планшеты и телевизор, под заменителями общения подразумеваются и интерактивные игрушки).

Когда взрослый требует от ребенка правильного выполнения задания, ребенок начинает играть шаблонно. И это не развивает мышление. Если оставить ребенка наедине с новым пособием, то он начнет придумывать что и как с ним делать. Необязательно заниматься по правилам игр. Предоставляя инициативу ребенку, мы помогаем в развитии воображения. Во времена, когда было мало методических пособий, дети охотно играли с тем что есть.

ФГОС ДОУ говорит о том, что игры и задания, должны соответствовать уровню развития ребенка. Современные игры часто нацелены на опережение в развитии, а значит у ребенка закладываются новые знания без фундамента. Фундамент является базой. Раннее обучение не только вредит развитию, но и является опасным методом.

Дефицит средств воспитывал в детях аккуратность. Сейчас мы живем в эпоху изобилия, поэтому для аккуратности в поделках, можно использовать палитру и выдавать цветную бумагу или заготовки по очередности выполнения. Такой подход помогает детям фокусировать внимание. Изобилие, наоборот, внимание рассеивает. Если в пособии много деталей, например, тема: «овощи», «животные», «цвета», «одежда» и т.д., то выдача по одному предмету, поможет ребенку. До года дети любят раскидывать предметы, и если выдать все овощи, то рассеивается внимание и теряется интерес. А выдавая по одному, малыш начинает рассматривать и изучать предмет. И опять же, в конце темы, пусть играет как хочет.

Развитие социальных навыков и самодисциплины – это важнейший фактор становления личности. Современные взрослые оберегают ребенка от грязной работы, что негативно влияет на развитие самостоятельности. В наше время можно просто делать акцент на то, чтобы малыш по окончании своей работы убрал за собой свое место, сложил игрушки, пластилин, карандаши и так далее. Желательно это делать вместе, можно даже создать имитацию того, что ребенок сам убирает за собой. Пусть складывает карандаши (можно частично), а остальное уберет взрослый. Главное, не убирать полностью и целиком все без участия ребенка. На следующий день он уберет за собой и карандаши, и, например, еще что-то. А для совсем маленьких можно предложить держать коробку, в которую взрослый будет складывать игрушки или что-то совсем незначительное для взрослого, но, очень значительное для малыша!

Дети впитывают все как губки. Когда ребенок видит взрослых, которые постоянно используют телефон, то они начинают подражать. Прошлые поколения использовали книги. Читающий взрослый подает пример младшему поколению.

Межпоколенные отношения позитивно влияют на развитие дошкольника, но если нет возможности в построении таких отношений, то можно использовать положительный опыт прошлого с положительным опытом современности.

1. Амонашвили Ш. А. Песнь Великой Любви. Саломея. Воин света. — М.: Амрита-Русь 2017. ISBN 978-5-00053-952-1
2. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 768 с. — ISBN 978-5-9770-0358-2, ISBN 978-5-89395-925-3. — Серия «Библиотека психолога».
3. Мазлиш Элейн, Фабер Адель, как говорить чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили, 2012, Эксмо, ISBN: 978-5-699-41757-5
4. Максимов А.М. Как не стать врагом своему ребёнку. — СПб., Питер, 2013, ISBN 978-5-496-00666-8.
5. Учение с увлечением : Роман. [Для детей] / С. Соловейчик; [Перевёл с рус. П. Венцлова], 224 с. ил. 17 см, Каунас Швиеса 1983. Изд. на русс. языке М., 1986 г.

Шарипова Д.Д.

Здоровьесберегающая деятельность лиц, работающих с детьми, имеющих отклонения в здоровье

Республиканский центр социальной адаптации детей

doi 10.18411/spc-04-05-2019-13

idsp sciencepublic-04-05-2019-13

Аннотация

В статье рассматривается проблема здоровьесбережения детей с отклонениями в состоянии здоровья и повышения профессиональной здоровьесберегающей компетенции лиц, работающих с детьми, имеющих те или иные отклонения в состоянии здоровья по разработанной программе “Здоровьесберегающее образование”.

Ключевые слова: здоровье, дети с отклонениями в здоровье, профессиональные здоровьесберегающие компетенции, программа “Здоровьесберегающее образование”.

Abstract

In this article analyzed problems in field of healthcare of children that have health deflection, and development of competence of personnel who works with the children having different types of health deflection in accordance program of “Healthcare education”.

Keywords: Health, children with health deflection, professional healthcare competence, “Healthcare education” program

Проблема детей с отклонениями в здоровье находится в центре социальной политики Узбекистана. Дело в том, что наличие детей, потерявших здоровье в силу воздействия тех или иных факторов среды, ставит перед обществом и прежде всего перед родителями и самими детьми, страдающими потерей в определенной степени своего здоровья проблему поиска путей и средств, направленных на сохранение и укрепление здоровья, которым они ещё располагают.

Как известно, отклонения в состоянии здоровья детей могут быть врожденными или приобретенными, когда нарушается деятельность одной или нескольких физиологических систем, тесно связанных между собой функционально.

Согласно литературным данным в России ежегодно инвалидами становятся 800-900 тыс человек, из них 20 % относятся к молодому возрасту. По данным минздравсоцразвития Российской Федерации из 16,3 млн. детей школьного возраста

две трети имеют отклонения в состоянии здоровья. При этом из 13,6 млн детей, обучающихся в школах, только 21,4 % имеют первую группу здоровья, а 21 %-хронические, в том числе инвалидизирующие заболевания. Только каждый третий дошкольник является абсолютно здоровым, каждого десятого можно считать часто болеющим [1, стр 11-12].

В контексте сказанного, вопросы укрепления физического, психического и духовного здоровья нации, формирования здорового образа жизни среди подрастающего поколения должны быть приоритетными для страны и находится в центре внимания образовательных учреждений.

В настоящее время проблемы здоровьесбережения и здорового образа жизни привлекают пристальное внимание врачей, педагогов, философов, гигиенистов, социологов, экологов, физиологов, генетиков и других (И.А.Баева[2], Т.В.Мухаметзянова[3], Э.М.Казин [4], А.Г.Маджуга [5], Д.Д.Шарипова [6]).

Согласно проведенным исследованиям, говоря о понятии здоровья, как правило, рассматривают три основных признака:

- соматический – состояние физиологических процессов в организме и его способность адаптироваться к окружающей среде;
- социальный – мера трудоспособности, социальной активности и деятельного отношения человека к миру;
- личностный – стратегия жизни и степень взаимодействия с условиями внешней среды[7].

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) рассматривается в тесной взаимосвязи со здоровьем и трактуется как феномен общественной жизни, включающей представление о достойном человеке образе жизни, социальные потребности, медицинские критерии оценки здоровья – физического, психического, нравственного. К ЗОЖ можно отнести все то, что через деятельность по улучшению условий жизни способствует выполнению людьми их функций в благоприятных для здоровья условиях.

В этой связи, в процессе образования, в том числе инклюзивного, следует осуществлять активную деятельность по укреплению и сохранению здоровья обучающихся наряду с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

В контексте вышеизложенного проблемы организации помощи детям в сохранении, укреплении и формировании здоровья являются весьма актуальной и должна осуществляться всеми лицами, участвующими в образовательном процессе и основываться на принципах непрерывности, последовательности и эффективности, чему может послужить разработанная для каждого образовательного учреждения программа «Здоровьесбережение обучающихся», ориентированная, на решение всех проблем сохранения и укрепления здоровья и предполагает достижение следующей цели: предоставление возможностей образовательным учреждениям для формирования психически здорового, физически развитого и социально-адаптированного молодого поколения.

Основными задачами такой школы должны быть;

- обеспечение качественного образования;
- создание здоровьесберегающей среды обучения;
- формирование потребностей к здоровьесбережению и воспитанию здорового образа жизни;
- формирование позитивных отношений с окружающими и самим собой;
- организация спортивно-оздоровительной работы, направленной на формирование у обучающихся мотивации здоровья и навыков здорового образа жизни.

Предлагаемая программа, планирующая включение таких направлений как учебно-воспитательную, спортивно-оздоровительную, научно-методическую,

информационно-просветительскую, коррекционную обеспечивает её целостность, реалистичность, рациональность, и жизнеспособность. В соответствии с программой занятия проводятся с педагогическим и вспомогательным составом образовательных учреждений с применением инновационных здоровьесберегающих технологий и интерактивных методов.

1. Кисляков П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи. М.Логос. 2011. 232 стр.
2. Баева И. А.Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечение психологической безопасности.Информационно-методический бюллетень ГЭП II-2009 №2.
3. Мухаметзянова Г.В. Здоровьеформирующее образование: опыт, проблемы, прогнозы. Казань. Донис. 2007.
4. Казин Э.М.Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию.Учебное пособие.М.:Владос 2000.
5. Маджуга А.Г, Здоровьесозидающее образование: теория,методология, практика.Монография.- Уфа:РИО РУНМЦ, 2010,300с.
6. Шарипова Д.Д. и другие. Будущее начинается сегодня (психологическое, физическое, духовное и репродуктивное здоровьесбережение) Пособие для учителей “Fan va texnologiya”,2017.120 стр.
7. Педагогический словарь–справочник. Авторы-составители Сейтхалилов Э.А., Рахимов Б.Х, Мажидов И.У, Изд. дом. “Согдиана”. 000 ”Optimal Zight”. 2011.700 стр.

Шепелевич В.Г., Гольцев М.В., Иванов А.А.

Разработка лабораторной работы «определение удельной поверхности границ зерен»

*Белорусский государственный университет
(Белоруссия)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-14

idsp sciencepublic-04-05-2019-14

Аннотация

Рассмотрены параметров зеренной структуры, методы ее выявления. Приведено описание инструкции лабораторной работы «Определение удельной поверхности удельной поверхности границ зерен», в которой применяется метод случайных секущих и используется второе основное стереометрическое соотношение.

Ключевые слова: зерно, удельная поверхность границ зерен, случайные секущие.

Металлы в основном используются в поликристаллическом состоянии. Зеренная структура формируется в процессе кристаллизации, полиморфных превращений, пластической деформации, рекристаллизации и других воздействий. Неотъемлемой частью структуры поликристалла является не только зерно, но и его граница. Различают границы зерен в виде граней (стык двух зерен), ребер (стык трех зерен) и вершин (стык четырех границ). На границах зерен в виде граней сопрягаются два различно ориентированных зерна. Разориентировку соседних зерен можно описать как поворот одного зерна относительно другого на угол θ вокруг общей для обоих зерен кристаллографической оси $\vec{U}$, приводящего к совмещению их кристаллических решеток [1]. Различают границы наклона и кручения.

Важнейшими параметрами зеренной структуры являются средний размер зерен $\bar{D}$, распределение зерен по размеру, удельная поверхность границ зерен S (поверхность границ зерен в единице объема; размерность мм^{-1} или мкм^{-1}), длина ребер в единице объема поликристалла L (размерность L равна мм^{-2} или мкм^{-2}), двухгранные углы между гранями зерен и др.

В русскоязычной литературе наиболее известны два издания [2,3], в которых подробно рассмотрены стереологические методы описания определения параметров микроструктуры. В настоящее время разработаны различные методики выявления зеренной структуры и определения их параметров. На современных микроскопах установлены приставки, которые позволяют не только проводить анализ шлифа, но и выполнять обработку полученных измерений и выдавать значения различных параметров. Необходимо однако учитывать, что студенты не могут быть допущены к работе с таким оборудованием (по правилам техники безопасности). Кроме того важно, чтобы исследователь, получив информации с помощью современного оборудования, мог правильно ее воспринять и оценить. Целесообразно студентов не только вооружить теоретическими знаниями о структуре металла, но и нужно привить им практические навыки и умения в ее исследовании. В связи с этим разработана лабораторная работа по определению удельной поверхности зеренных границ используя тренажер, являющийся увеличенным изображением зеренной структуры на сечении шлифа случайной плоскостью, метод случайных секущих линий и второе основное стереометрическое соотношение, согласно которому $S = 2m$ (m - число точек пересечений случайных секущих со следами граней зерен на шлифе на единицу длины случайной секущей линии) [2]. Выполнение работы рассчитано на 3 ч. Ниже приведен возможный вариант инструкции лабораторной работы «Определение удельной поверхности межзеренных границ», который успешно апробирован в учебном процессе при подготовке студентов по специализации «Радиационное материаловедение» специальности «Ядерная физика и технологии».

Лабораторная работа

Определение удельной поверхности межзеренных границ

Цель работы. Освоить метод случайных секущих определения удельной поверхности межзеренных границ металла.

Оборудование. Тренажер, линейка, микрокалькулятор.

Описание тренажера для проведения количественного анализа зеренной структуры

Тренажер состоит из пластины (рисунок), моделирующей зеренную структуру шлифа металла при тысячекратном увеличении (т.е. 1 мм на тренажере соответствует 1 мкм на шлифе).

Рисунок. Тренажер для определения удельной поверхности границ зерен

Определение удельной поверхности границ зерен осуществляется методом случайных секущих. Случайные секущие, расположенные на изображении шлифа, пересекаются со следами границ зерен. Количество точек M , являясь пересечениями секущих и границами зерен, зависит от удельной поверхности границ зерен и числа секущих. Между средними величинами удельной поверхностью границ зерен S и числом точек (пересечений случайных секущих с границами зерен) на единице длины секущей m существует математическое соотношение:

$$S=2m.$$

Формула справедлива для секущих любой формы.

При определении удельной поверхности границ зерен проводится определение числа пересечений случайной секущей с границами зерен M_α . Тогда число всей

пересечений $M = \sum_{\alpha} M_{\alpha}$ – число всех пересечений. Среднее число пересечений m на единицу длины секущей определяется выражением:

$$m = \frac{M}{\alpha L},$$

где суммирование ведется по всем секущим, число которых равно α , L – длина одной секущей.

Удельная поверхность рассчитывается по вышеприведенным соотношениям. При статистической обработке результатов использовать соотношения, приведенные в приложении.

Задание

1. На тренажере зеренной структуры металла с помощью метода случайных секущих удельную поверхность границ зерен. Число секущих $\alpha = 20$. Определите длину секущей. Рассчитайте M и m . Результаты измерений записать в таблицу.

Таблица

Результаты измерений при определении удельной поверхности границ зерен

Параметры	Номер секущей							
	1	2	3	4	...	18	19	20
Число точек M_α	15	18	21	14	...	21	8	6
m , мкм ⁻¹	...							

2. Рассчитать среднеквадратичное отклонение σ , дисперсию D , коэффициент вариации δ и абсолютную ошибку ε (нормированное отклонение $t = 1,65$, доверительная вероятность $P = 0,90$). При расчете использовать соотношения, приведенные в приложении.

Абсолютная ошибка ε определения удельной поверхности S границ зерен рассчитываются по формуле

$$\varepsilon = \frac{ktS}{\sqrt{M}},$$

где t – нормированное отклонение, M – общее число точек пересечений соответственно. При анализе структуры по всей площади шлифа можно считать $k = 1$. Нормированное отклонение принять $t = 1,65$, что соответствует доверительной вероятности $P = 0,90$.

Контрольные вопросы

1. Типы границ зерен.
2. Структура границ зерен.
3. Энергия межзеренных границ.
4. В каких единицах измеряется удельная поверхность границ зерен?
5. Определение удельной поверхности границ зерен.
6. Погрешность определения удельной поверхности границ зерен.

Литература

1. *Грабский, М. В.* Структура границ зерен в металлах / М.В. Грабский. М., 1972. С. 7–28.
2. *Кайбышев, О.А.* Границы зерен и свойства металлов / О.А. Кайбышев, Р.З. Валиев. М., 1987. С. 7–33.
4. *Салтыков, С.А.* Стереометрическая металлография / С.А. Салтыков. М., 1976. С. 11–20, 65–70.
5. *Чернявский, К.С.* Стереология в металловедении / К.С. Чернявский. М., 1977. С. 128–134.
6. *Шепелевич, В.Г.* Физика металлов и металловедение. Лабораторный практикум / В.Г. Шепелевич. Минск, 2012. С. 10–14.

Таким образом, разработана лабораторная работа по определению удельной поверхности зеренных границ, использующая тренажер, являющийся увеличенным изображением зеренной структуры на сечении шлифа случайной плоскостью, метод случайных секущих линий и второе основное стереометрическое соотношение. Выполнение работы рассчитано на 4,5 академических часа. Лабораторная работа успешно апробирована в учебном процессе при подготовке студентов по специализации «Радиационное материаловедение» специальности «Ядерная физика и технологии» и может быть использована при подготовке студентов по другим родственным специальностям.

1. Кайбышев, О.А. Границы зерен и свойства металлов / О.А. Кайбышев, Р.З. Валиев. М., 1987. 214 с.
 2. Салтыков, С.А. Стереометрическая металлография / С.А. Салтыков. М., 1976. 271 с.
 3. Чернявский, К.С. Стереология в металловедении / К.С. Чернявский. М., 1977. 280 с.
-

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Марченкова Ю.В., Науменкова Е.Н.

Динамика уровня эмоционального выгорания сотрудников выездных бригад скорой медицинской помощи

*Областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения
«Смоленская центральная районная больница»
(Россия, Смоленск)*

*doi 10.18411/spc-04-05-2019-15
idsp sciencepublic-04-05-2019-15*

Ключевые слова: профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, скорая медицинская помощь, медицинские работники

На современном этапе развития системы российского здравоохранения, а именно в рамках реализуемой программы, направленной на приближение специализированной и квалифицированной помощи населению, требования к ее качеству постоянно повышаются. Но гораздо меньшее внимание уделяется физическому и психологическому благополучию медицинского персонала. Сама необходимость обсуждения проблемы профессиональной деформаций личности обусловлена большой вероятностью возникновения у медицинских сотрудников выездных бригад скорой медицинской помощи синдрома эмоционального выгорания, в том числе под влиянием сложных условий профессиональной деятельности сферы «помогающих» профессий. Как показывает статистика, медицинские работники, в целом, в связи с особенностью своей повседневной практики, наиболее предрасположены к воздействию профессиональных стрессоров. В силу специфики профессии, взаимодействие происходит в системе «человек–больной человек», что значительно повышает количество эмоциогенных факторов, даже самые увлеченные своим делом профессионалы сталкиваются с эмоциональными перегрузками. Переход же количественных изменений в качественные может привести к потере не только специалиста для профессии, но и личности для общества.

В нашей работе в качестве основного метода исследования использована методика К.Масlach, в адаптации Н.Е.Водопьяновой, для диагностики профессионального выгорания. Данный опросник состоит из 22 утверждений, которые респондент самостоятельно ранжирует по степени актуальности на момент проведения исследования, при этом выделяются три шкалы: «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция личных достижений». Обработка полученных результатов происходит путем простого математического сложения баллов, сумма находится в прямой пропорциональной зависимости степени выраженности синдрома. В рамках данной методики, также вычислялись интегральный показатель и интегральный индекс, позволившие нам наглядно представить динамику процесса.

В эксперименте приняли участие 20 сотрудников отделения скорой медицинской помощи ОГБУЗ «Смоленская центральная районная больница», критериями включения в исследование явились: профессиональная занятость в данном учреждении; высшее и средне-специальное медицинское образование, наличие действующих сертификатов, соответствующих занимаемым должностям. Исследование проводилось с полным информированным согласием участников, без сохранения анонимности опрашиваемых. Кроме вышеуказанной методики, в ее дополнение и для

идентификации ответов, были использованы краткие персональные анкеты, где указывались пол, возраст, стаж работы в занимаемой должности, количество рабочих часов.

Основная профессиональная нагрузка респондентов исследования включает процесс организации и оказания скорой и неотложной медицинской помощи населению Смоленского района, в составе выездной бригады, представленной медицинским работником и водителем. Согласно штатному расписанию, ежедневно на линии должны работать 4 круглосуточные бригады, но фактически работает 3, реже менее. Несоответствие числа бригад в дежурном наряде штатному расписанию связано с острой нехваткой медицинских кадров, водительского состава и специально оборудованного транспорта.

Коллектив отделения представлен 9 врачами (2 мужчин и 7 женщин) и 11 фельдшерами (3 мужчин и 8 женщин), средний возраст сотрудников врачей составляет 41,3 года (среди мужчин 45 лет, женщин – 39,3 года), а сотрудников фельдшеров – 44,2 года (54,6 и 40,3, соответственно). При этом длительность непрерывного стажа работы на должности сотрудника выездной бригады скорой медицинской помощи составила для врачей 14,1 год (15,5 для мужчин и 13,7 лет для женщин), а для фельдшеров – 19,4 года (22,3 и 18,3 лет, соответственно). Согласно таблице учета рабочего времени, все респонденты заняты на 0,25 и более ставки выше стандартной нагрузки. Кроме этого 100% врачей и 72,7% фельдшеров (66,6% мужчин и 75% женщин) трудоустроены дополнительно, заняты преимущественно медицинской деятельностью на иных должностях вне ОГБУЗ «Смоленская ЦРБ». Данные факты свидетельствуют о высокой нагрузке, значительной напряженности рабочего графика и наличию меньшего временного ресурса для отдыха и восстановления.

Изучение степени выраженности эмоционального выгорания проводилось дважды, с разницей в один год, при этом нами выявлено усугубление проявлений синдрома с течением времени. Следует отметить, что при оценке интегрального показателя, наименее чувствительного инструмента методики Маслач, изменения у респондентов врачей не были зарегистрированы. Так и при первом, и при повторном подсчете, у одного из специалистов мужчин определен средний уровень профессионального выгорания, у другого – высокий; среди женщин врачей выездных бригад, на обоих этапах, у 14,28% респондентов уровень синдрома определен как низкий, у 57,4% - средний, а у 28,57% - высокий уровень эмоционального выгорания. Тогда как среди фельдшеров выездных бригад, в начале исследования у 66,7% мужчин диагностирован высокий и у 33,33% средний уровень выгорания, а среди фельдшеров женщин - у четверти уровень эмоционального выгорания определен как низкий, у 12,5% уровень средний, а у 62,5% выявлен высокий эмоционального выгорания. Спустя год, уже у 100% мужчин фельдшеров определен высокий уровень эмоционального выгорания. При повторной оценке интегрального показателя фельдшеров женщин, также наблюдается отрицательная динамика: высокий уровень эмоционального выгорания выявлен у 75%, а средний – у 25% респондентов.

Использование более чувствительного инструмента методики, интегрального индекса, позволило уточнить характер происходящих изменений. Нами обнаружено, что усугубление проявлений эмоционального выгорания имело место во всех исследованных нами случаях. При оценке изменений интегрального индекса, вычисляемого для каждого респондента, нами определен ряд закономерностей. Наиболее выраженные изменения интегрального индекса наблюдаются у фельдшеров, так у мужчин увеличение составило в среднем на 33,6%, у женщин – на 10,2%, столь

значительное нарастание свидетельствует о высоких темпах усугубления симптомокомплекса эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала. Повышение интегрального индекса, но менее выраженное, имело место и среди врачей выездных бригад, у мужчин повышение в среднем составило 6,2%, у женщин – 1,04%, что может отражать более высокую устойчивость врачебного персонала к развитию эмоционального выгорания, как проявления профессиональной деформации.

Хотим дополнительно отметить, что так же увеличилось количество респондентов, отмечающих появление у них различных вегетативных (соматических) проявлений, вдвое возросло (и составило 50%) число женщин фельдшеров скорой медицинской помощи, отметивших в течении последних 12 месяцев заболевания и патологические состояния (функциональные изменения) со стороны сердечно-сосудистой системы и органов желудочно-кишечного тракта, выявленные впервые за данный период. При этом среди врачей выездных бригад указания на впервые диагностированные заболевания в течение указанного отрезка времени отсутствуют.

Результаты нашего исследования, с участием ограниченного количества респондентов, показали необходимость дальнейшего детального рассмотрения проблемы высокого уровня эмоционального выгорания у сотрудников выездных бригад скорой медицинской помощи. Особый интерес вызывает различие темпов нарастания симптомов изучаемого синдрома у врачебного и среднего медицинского персонала. Выявление устойчивых закономерностей и лидирующих факторов, стимулирующих развитие патологического процесса, позволит в будущем разработать программы эффективной профилактики эмоционального выгорания, содержащие рекомендации по активному воздействию на сдерживающие компоненты. Мы считаем, что максимально раннее начало профилактики эмоционального выгорания (возможно, еще на этапе обучения), позволит снизить темпы развития синдрома, что в свою очередь будет способствовать сохранению психологического благополучия и физического здоровья сотрудников и благоприятно скажется на эффективности их работы.

1. Балахонов А. В. Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астенизации и психосоматической патологии [Текст] / А. В. Балахонов, В. Г. Бело, Е. Д. Пятибрат, А. О. Пятибрат // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Сер. 11. - 2009. - Вып. 3. С. 57-71.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер. - 2008. - 338с.
3. Maslach Christina, "Burned-out," Human Behavior S (September 1976) 1622;
4. Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. Applied and Preventive Psychology, 7, 63-74.

Пчелинцева Д.Г.

Трудности реализации личностно-деятельностного подхода в обучении подростка на уроках иностранного языка

*Академия ФСИИ России
(Россия, Рязань)*

*doi 10.18411/spc-04-05-2019-16
idsp sciencepublic-04-05-2019-16*

Аннотация

В статье рассматриваются трудности реализации личностно-деятельностного подхода как ключ к развитию умений коммуникативной компетенцией на иностранном языке, что позволяет сформировать у подростка способность адаптироваться к новым

условиям, находить наиболее благоприятные решения сложных вопросов, проявлять уступчивость и креативность, уметь собраться в сложной ситуации, что необходимо для подготовки к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: подросток, личностно-деятельностный подход, иностранный язык, образование, трудности.

Ежедневные социальные перемены в обществе требуют непрерывности совершенствования системы и практики образования. На протяжении многих лет традиционной целью являлось овладение системой знаний, составляющей основу наук.

В настоящее время происходят колоссальные изменения в системе воспитания и обучения, которые неотъемлемо связаны со стремительно развивающимся обществом.

Выпускник должен обладать необходимым набором знаний, умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере обуславливает успешность всего последующего обучения, позволяющее ему уверенно чувствовать себя в обществе. На сегодняшний день все более востребованным становится знание иностранных языков. Министр просвещения РФ Ольга Васильева в интервью «Российской газеты» рассказала о приоритетных целях, которые ставят перед собой сотрудники Министерства: новое направление в образовании 2019 года – это обучение иностранным языкам. Теперь школьники будут осваивать 2 языка: один из которых будет основным – с первого класса, а второй – дополнительным – с 5 класса.

Развитие умений коммуникативной компетенцией на иностранном языке является основной и ведущей целью современного образования. Исходя из этого, школа должна применять новые технологии обучения иноязычному общению. Особое место, в котором должны занять продуктивные речевые умения, как возможность передачи информации другим людям через коммуникацию или письмо.

Но на практике мы наблюдаем, что в школе на уроках часто обучающийся находится в пассивной позиции. У него отсутствует творческий полет мысли, и он не вовлечен в процесс изучения языка. Такие методики основываются на упражнениях с воспроизведением диалогов-образцов, подстановке реплик диалога, конструировании диалогов из заданных реплик с опорой на образец и упражнения на перевод текстов. При обучении иноязычному общению данный способ является не продуктивным.

На уроках мы предлагаем использование личностно-деятельностный подход в качестве методологической основы обучения речевым умениям. Акцент на личность обучающегося способствует развитию самостоятельной, активной личности способной наладить эффективную межкультурную коммуникацию. Применение данного метода является неотъемлемым условием при обучении иностранному языку в обстоятельствах современного общества.

Личностно ориентированный подход направлен на решение образовательных и воспитательных задач, содержание обучения, методы и приемы, а также и на весь учебно-воспитательный процесс в целом. В контексте образования, данный подход способствует созданию позитивной воспитательной среды обучающегося. В качестве субъекта деятельности выступает сам подросток, он формируется в процессе этой деятельности и в общении с другими обучающимися и самостоятельно выстраивает характер и особенности протекания процессов на уроке. Учитель формирует учебную цель урока и направляет ход занятия исходя из приоритетов обучающегося, а также ориентируясь на уровень знаний, умений и навыков подростка. В конце урока обучающийся сам делает вывод и отвечает на вопрос, чему он научился на

сегодняшнем уроке. Изучаемый материал на таких уроках проходит через личность подростка, через его индивидуально-психологические особенности. На протяжении всего урока учитель корректно задает вопросы, предлагает различные задания, тем самым стимулируя его умственную и речевую активность поддерживая и направляя его деятельность, но не акцентируя излишнее внимание на его ошибках.

На уроках иностранного языка обучение общению проходит через практическую деятельность, выполняя продуктивные виды работ, такие как: использование аутентичных аудио и видео материалов, чтение иностранных текстов, написание и воспроизведение монологов по заданной теме, которые необходимы обучающемуся для решения конкретных личностно важных проблем и задач в ходе урока.

Одна из трудностей, с которой сталкивается учитель на уроках иностранного языка, является то, что любая деятельность должна проходить через призму опыта обучающегося, основываясь на его личных ценностях, восприятия действительности.

Так же не каждый подросток способен самостоятельно сформулировать собственную цель урока ориентируясь на тему, а по окончании урока создать продукт самостоятельно, работая в своем темпе и пользуясь подходящими методами работы.

Более того часто для обучающегося является трудным выявить, обозначить проблему в основных темах таких как: семья, друзья, природа, хобби и др.

На учителя возлагается задача ориентировать и направить обучающегося так, чтобы его познавательная и творческая активность формировалась в процессе овладения ключевыми компетенциями на уроках иностранного языка.

Для преодоления этих трудностей и с целью повышения мотивации изучения иностранного языка учителю необходимо сделать урок интересным для обучающегося. Актуальным для подростка является использование на уроке свежих статей, записи аудио песен и, конечно же, интервью со знаменитыми людьми, просмотр видеороликов с реальными событиями и переписка со сверстниками из зарубежных стран. Организовать процесс изучения иностранного языка следует, используя интересные коммуникативные формы, такие как: ролевая игра, театрализованные постановки, проектная и исследовательская деятельность. Как и в реальной жизни, подросток сталкивается с различными проблемными ситуациями на уроке, выход из которых ему необходимо научиться находить. Для того чтобы обучающийся стремился занимать активную позицию на уроке необходимо создать благоприятную, доверительную атмосферу. Использование разнообразных методов и форм, которые включают в себя проблемное обучение, поисковую деятельность, межпредметные и внутрипредметные связи. Все это способствует снятию напряжения у обучающегося, оживить его мышление и повысить интерес к изучению иностранного языка в целом.

Проанализировав, можем сделать вывод, что использование личностно-деятельностного подхода в обучении на уроках английского языка, позволяет развивать и сформировать у подростка умение адаптироваться к новым условиям, находить наиболее благоприятные решения сложных вопросов, проявлять уступчивость и креативность, уметь собраться в сложной ситуации, что необходимо для подготовки к самостоятельной жизни.

1. Пчелинцева, Д. Г. Важность формирования коммуникативной компетенции у подростков в процессе изучения иностранного языка[Текст]/ Д. Г. Пчелинцева// New World. New Language. New Thinking.: сб. статей/ отв. ред. Коптелова И.Е.. – Москва : Дипломатическая академия МИД России, 2018. - С. 79-82.

Раднаев Б.Д., Будаева Э.Э

Особенности мотивов учебной деятельности детей начальных классов

doi 10.18411/spc-04-05-2019-17

idsp sciencepublic-04-05-2019-17

Мотивации учебной деятельности важная психологическая проблема. Их исследование позволяет понять причины, движущие силы, внутренние механизмы поведения человека. Педагогу, стремящемуся к психологическому изучению и формированию учения школьников, необходимо опереться на стратегию и ход этой работы. Актуальность исследования определена тем, что в настоящее время целью образования является здоровый, гармонично воспитывающий человек. Педагогика и психология сталкиваются с такой проблемой как школьная неуспеваемость, хотя и разработано множество программ и методов. И решать проблему неуспеваемости нужно исходя из причин, лежащих в ее основе.

Важной задачей школы является повышение эффективности обучения. Это связано в первую очередь с тем, что с каждым годом обучения растет объем информации, которую ученики должны освоить. Поэтому проблема заключается в поиске таких способов и средств, способствующих прочному, осмысленному усвоению знаний учащимися.

Для выявления особенности учебной мотивации младших школьников был проведён эксперимент на базе МБОУ «Можайская средняя общеобразовательная школа» села Можайка Еравнинского района. В исследовании участвовали учащиеся 2 класса 14 детей в возрасте 8 лет. Все дети обучаются в школе с первого класса.

Исследование проводилось во втором полугодии. Класс дружный, в целом ребята учатся хорошо. Дети дружелюбные, активные. Ребята с охотой шли на контакт, им нравилось отвечать на вопросы анкет. В 2 классе в основном дети из благополучных семей, некоторые из неполных.

Для исследования уровня развития мотивации учения младших школьников, использовали методики изучения мотивации достижения и настойчивости младших школьников в учебной деятельности:

Исследование учебной мотивации младших школьников по методике М.Р. Гинзбурга.

Анкета "Оценка уровня школьной мотивации" разработанная Н.Г.Лускановой;

Анализ результатов исследования учебной мотивации младших школьников по методике М.Р. Гинзбурга показал:

Рисунок 1. Диаграмма определение уровня школьной мотивации по методике М.Р. Гинзбурга (в процентах)

По результатам исследования выявлено, что уровень учебной мотивации в данном классе – средний.

Анализ результатов исследования учебной мотивации по анкете "Оценка уровня школьной мотивации" разработанной Н.Г.Лускановой, показал:

Рисунок 2. Диаграмма определение уровня школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой (в процентах)

По результатам исследования по данной методике было выявлено, что в уровень школьной мотивации в этом классе выше среднего.

Полученные результаты по данным методикам дополняют друг друга. Общий уровень учебной мотивации в классе – выше среднего, но есть несколько детей, имеющих низкий уровень учебной мотивации, с которыми необходимо вести отдельную работу по развитию у них уровня учебной мотивации. Полученные результаты по методикам позволяют разработать нам рекомендации педагога-психолога по формированию мотивации учебно-познавательной деятельности в младшем школьном возрасте.

Развитие учебной мотивации должно начинаться с раннего детства и продолжаться в младшем школьном возрасте. Для это непременно необходима стимулирующая среда и целенаправленное влияние через систему педагогических приемов

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования, методы и методики исследования, количественно-качественная интерпретация исследования учебной мотивации младших школьников, а так же рекомендации для родителей и учителей по повышению мотивации младших школьников могут быть использованы для практического применения в работе педагогов- психологов, социальных педагогов, педагогического коллектива начальной школы, на специальных семинарах, курсах повышения квалификации и методических объединениях психологов и учителей в образовательных учреждениях, курсах по выбору, педагогических ВУЗах.

Таким образом изучив детей младшего школьного возраста, а именно учащихся 2 класса МБОУ «Можайская СОШ», подобрав определенные методики и обработав их можно говорить о том, что уровень развития школьной мотивации в данном классе средний, так же есть учащиеся, имеющие низкий уровень мотивации, с которыми необходимо проводить определенную дополнительную работу.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 672 с.
2. Бирюков С.М. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников // Начальная школа, 1999, № 10.

3. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности. / И.И. Вартанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2000. - №4. - 33-41 с.
4. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет. / М.Р. Гинзбург // Особенности психического развития детей 6-7летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. - 36-45 с.
5. Лусканова Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов. / Н.Г. Лусканова // Психологическая газета. 2001. - №9. - 8-9 с.

Сушина Д.А.

Особенности самооценки у подростков с ОВЗ

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Россия, Белгород)*

doi 10.18411/spc-04-05-2019-18

idspsciencepublic-04-05-2019-18

Аннотация

Статья посвящена вопросам самооценки в подростковом возрасте. Описаны особенности самооценки у подростков с нормальным развитием и у подростков с ОВЗ. Сравнительный анализ показал, что у подростков с ОВЗ преобладает неадекватная самооценка в сторону завышения или занижения.

Ключевые слова: самооценка, подростки с ограниченными возможностями здоровья, подростковый возраст, физические недостатки.

Современному обществу необходима молодежь, способная самостоятельно ориентироваться в стремительно нарастающих информационных потоках, умеющая критически мыслить и вырабатывать осмысленную личностную позицию, что обуславливает необходимость изучения особенностей личности подростков, имеющих нарушения психического и физического развития.

Одной из важных составляющих Я - концепции личности является самооценка. Самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми. Биологические факторы, связанные с физическими недостатками и социальные факторы, опосредованные образом жизни, особенностями семейного и школьного воспитания, оказывают непосредственное влияние на развитие личности подростка. Осознание подростками своей физической неполноценности, частое неадекватное отношение к ним окружающих, негативно влияет на личностное развитие. Следствием этого является то, что у учащихся с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем у обычных сверстников, обнаруживается неадекватная самооценка, что определяет затруднения социализации и личностного развития этих подростков.

Перед современным обществом стоит крайне важная задача социализации и интеграции детей с физическими нарушениями. Однако выбор путей и способов коррекции и компенсации нарушений не возможен без понимания закономерностей нарушения самооценки таких детей.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей самооценки подростков с ограниченными возможностями здоровья. Мы предположили, что у подростков с нормальным развитием наблюдается адекватная самооценка, а у подростков с ОВЗ – неадекватная в сторону завышения или занижения. Для определения уровня самооценки мы использовали методику С.А. Будасси «Исследования самооценки личности».

В исследовании принимали участие 30 подростков в возрасте 14-15 лет. Из них 20 подростков с нормальным развитием, 10 подростков с ОВЗ (2 подростка с нарушением зрения, 2 с УО, 2 с нарушением слуха, 1 с заиканием, 3 с ДЦП).

Полученные в ходе исследования показатели свидетельствуют о том, что для 40% подростков с нормальным развитием характерен средний уровень самооценки,

низкий уровень наблюдается у 30%, высокий и заниженный уровень находится в пределах 15%.

У 50% подростков ОВЗ преобладает заниженная самооценка, завышенная и средняя самооценка характерна 20% и высокий уровень самооценки наблюдается у 10% подростков.

На втором этапе исследования, мы сравнили уровни самооценки у подростков с нормальным развитием и у подростков с ОВЗ. Для подростков с нормальным развитием характерен высокий, средний, низкий и заниженный уровень самооценки. Причем, высокий и средний уровень в большей мере принадлежит подросткам с нормальным развитием, в меньшей – с ОВЗ. У подростков с ОВЗ наблюдается в основном завышенный и заниженный уровень самооценки.

Значимость различий между самооценкой подростков с нормальным развитием и подростков с ОВЗ подтвердилась на каждом этапе статистической обработки данных.

Таким образом, можем сказать, что, исходя из особенностей данного возраста самооценка подростков с нормальным развитием ситуативна. У подростков с ОВЗ завышенная самооценка наблюдается у тех подростков, которые с чувством возвышенности относятся к себе и своим дефектам, считают, что к ним должны относиться всегда хорошо и даже очень хорошо, ведь они особенные, не потерпят критики или плохого отношения в свой адрес, смотрят на всех с высоко.

Подросткам с ОВЗ имеющим заниженную самооценку приходится весьма сложно. Они не могут смириться со своими особенностями, часто прибывают в сравнении себя с другими людьми. Чаще эти подростки имеют приобретенные дефекты, нежели врожденные. Они комплектуют, сердятся на себя, все время чувствуют подавленность и излишнее внимание со стороны, что считают не очень приятным.

Подростки, изучая себя, представляют, что и другие люди тоже постоянно наблюдают за ними, оценивают их. Для подростка важно не только знать, какой он на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся главным образом благодаря влиянию семьи и сверстников. Именно поэтому подросткам с ограниченными возможностями здоровья бывает сложно правильно оценить себя, ведь они часто находятся в сравнении своих качеств, возможностей, внешности, недооценке или переоценке своей личности.

Оптимальной самооценкой для подросткового возраста является средний и высокий уровень самооценки. Такие подростки адекватно воспринимают себя и других людей, склонны к саморазвитию, самосовершенствованию, достаточно критически относятся к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций.

По результатам проведенного эмпирического исследования было выявлено, что у подростков с нормальным развитием наблюдается адекватная самооценка, а у подростков с ОВЗ – неадекватная в сторону завышения или занижения.

Проведенное исследование предоставляет материал для дальнейшего, более глубокого изучения особенностей самооценки подростков с ОВЗ. Данные знания можно использовать в практической области при разработке коррекционно-развивающих программ, а еще для создания благоприятных условий развития личности подростков.

1. Горбачева, В.А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей / В.А. Горбачева. – М.: Просвещение, 2013. – 221 с.
2. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 2014. – 285 с.
3. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Маллер. – Москва: Педагогика – Пресс, 2006. – 284 с.
4. Соколова, Е.А. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.А. Соколова. – М., 1996.
5. Эйстад, Г. Б. Самооценка у детей и подростков / Г.Б. Эйстанд. М., 2014. – 24 с.

Туревская Р.А.**Диагностика эмпатии в детском возрасте***ФГБОУ Московский психолого-педагогический университет
(Россия, Москва)**doi 10.18411/spc-04-05-2019-19**idspsciencepublic-04-05-2019-19***Аннотация**

Статья посвящена разработке теста, нацеленного на диагностику эмпатических переживаний в детском возрасте. Целью статьи является разработка содержания теста и анализ результатов его апробации. Выдвигаются гипотезы о возрастной динамике эмпатических процессов в дошкольном возрасте. Выделяются и содержательно анализируются параметры – когнитивные атрибуции, опосредующие и имеющие дифференцирующее значение в отношении эмпатических переживаний, результаты исследования выявляют их развитие в детском возрасте. На основе использования статистических методов доказывается конструктивная и ретестовая надежность разрабатываемого метода.

Ключевые слова: эмпатия, избирательность эмпатических переживаний, атрибутивные процессы, возрастная динамика эмпатических переживаний.

Abstract

The article is devoted to the development of a test aimed at diagnosing empathic experiences in childhood. The purpose of the article is to develop the content of the test and analyze the results of its approbation. Hypotheses about the age dynamics of empathic processes in preschool age are put forward. Parameters - cognitive attributions, which mediate and have a differentiating significance in relation to empathic experiences, are identified and meaningfully analyzed, the results of the study reveal their development in childhood. Based on statistical methods, the constructive and retest reliability of the developed method is proved.

Keywords: empathy, selectivity of empathic experiences, attributive processes, age dynamics of empathic experiences.

Введение

Актуальность исследования эмпатии определяется увеличением количества детей с нарушением эмоционального развития и социализации, и изменением ее механизмов в современном обществе. С развитием богатой образовательной инфраструктуры, информационных технологий и культуры развлечений дети все меньше общаются друг с другом. Общение перестает быть ведущей деятельностью ребенка в переломные моменты развития, а само общение приобретает формальный характер. Проблема развития эмпатии становится не только научной задачей, она входит в практику повседневной жизни и воспитания ребенка и особенно ребенка дошкольного возраста, когда собственно формируется эмпатия.

Следует отметить, что в результате недостаточности эмпатии у детей нарушается не только способность к сопереживанию, но и умение адекватно эмоционально реагировать на различные явления окружающего мира, дифференцировать и адекватно интерпретировать экспрессивные выражения и эмоциональные состояния других, снижается вариативность способов эмоционального реагирования, диапазон понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживаний, способность прогнозировать эмоции и реакции людей на определенное поведение (Л.П. Стрелкова, А.В. Петровский, А.Е. Ольшанникова, 2003).

Нарушение развития эмпатии может приводить к широкому спектру эмоционально-личностных расстройств: нарциссизм, нарушение социального поведения, недоразвитие моральных инстанций, инфантилизм, неуверенность в себе,

повышенная тревожность, агрессивность, недоверчивость, эмоциональная холодность и т.п. (T.F.D. Farrow, P.W.R. Woodruff, 2009).

Однако отечественные исследования в этой области сдерживаются недостаточностью методических средств диагностики и измерения эмпатии. В настоящее время методических инструментов диагностики эмпатии для детей дошкольного возраста очень мало, большинство из них ориентированы на школьный возраст и старше, и предполагает использование опросников, что сдерживает научную разработку этой проблемы (А. Мехрабиан, М. Эпштейн 1972 , Т.П. Гаврилова, 1975, 1977; М Дэвис, 1983, Р.А. Туревская, 2002, 2004; Люсин Д.В. , 2009, Т.Д.Карягина, 2016). Это ставит задачу разработки новых методик, позволяющих диагностировать развитие эмпатических переживаний у детей на более ранних возрастах, когда собственно закладывается способность к эмпатии. Необходимо при этом найти такие стороны развития эмпатии, которые при операционализации измерения вскрывали наиболее существенные характеристики эмпатии и закономерности ее развития и функционирования в дошкольном возрасте и на младших школьных возрастах. В соответствии с этим предполагается исследовать избирательность эмпатических переживаний и актуализировать их на реальном материале по принципу «здесь и теперь». Избирательность эмпатических переживаний наиболее тесно связана с проблемой выявления механизмов ее обуславливания, и в частности, когнитивного опосредования.

В данном контексте представляет интерес концепция М. Hoffmana , который описал уровни развития эмпатии. Проходя эти уровни, дети становятся способными понимать и реагировать соответственно переживаниям других. М. Hoffman выделяет сочувствие в качестве биологической основы для альтруистического поведения (М.Hoffman, 1981, 2000). Он предполагает , что эмпатия возникает из-за различных режимов возбуждения и позволяет нам эмпатически ответить на различные «аварийные» сигналы, идущие от другого человека. Hoffman отмечает имитацию, классическое обусловливание, и прямую ассоциацию, связанную с тем, что другой находится в ситуации, напоминающей первому о собственном опыте, воображение себя на месте другого. Эти механизмы быстродействующие и автоматические, именно они продуцируют эмпатический ответ. Hoffman также различает 4 этапа развития эмпатических ответов, начиная от реактивности новорожденного на крик, эгоцентрического эмпатического дистресса, квази-эгоцентрического эмпатического дистресса до настоящего дистресса и сочувствия другому за пределами непосредственной ситуации. Эти этапы дифференцируют степень когнитивной детерминации и развитие представлений о другом (Hoffman, 2000), как механизмов опосредующих эмпатическое возбуждение.

Цель работы: разработать метод диагностики эмпатии и исследовать возрастную динамику эмпатических переживаний у детей с использованием лонгитюдного метода и метода сравнительно-возрастных срезов.

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Эмпатические переживания имеют возрастную динамику как в дошкольном возрасте, так и на этапе начального школьного обучения.
2. Возрастная динамика эмпатических переживаний связана с развитием когнитивных атрибуций, опосредующих эмпатические переживания;
3. У детей с возрастом изменяется избирательность эмпатических переживаний и когнитивные атрибуции, их опосредующие.
4. Разработанный метод обладает конструктивной валидностью и ретестовой надежностью.

Описание выборки

Исследование состояло из двух этапов: на первом этапе исследовались 2 группы детей дошкольного возраста, посещающих детское учреждение.

Выборка дошкольников (N = 40) состоит из 2 групп: дети в возрасте 4-5 лет, (n=20), из них - 9 мальчиков, 11 девочек; дети в возрасте 6-7 лет (n=20), из них - 8 мальчиков, 12 девочек.

На втором этапе приняли участие дети младшего школьного возраста 1-го-3-го классов, обучающиеся в школе – 74 человека, из них 36 девочек и 38 мальчиков. На первом подэтапе выборку составили ученики первого класса 36 человек и ученики

второго класса 38 человек, возраст детей варьируется от 6, 5 до 8 лет. На втором подэтапе проводилось повторное исследование (через год) на этих же испытуемых, количество детей не изменилось, но это были уже ученики второго (36 человек) и третьего класса (38 человек), в возрасте 8-9 лет.

Общая выборка составила 114 детей.

Описание метода - Эмпатический тест сюжетных ситуаций (ЭТСС)

Эмпатический тест сюжетных ситуаций направлен на выявление избирательности эмпатических переживаний и соответственно типа атрибутивных процессов, опосредующих эмпатические переживания (Туревская Р.А., 1990).

Для моделирования эмпатических переживаний использовались следующие ситуации, представленные на картинках, и которые известны детям по мультфильмам, сказкам и детским произведениям: (1) «Девочка плачет» - изображение девочки, которая уронила в речку мяч и плачет из-за этого; (2) «Болеющий заяц» - болеющий заяц лежит под одеялом в кровати с градусником; (3) «Укус» - мышонок кусает лису за нос, и лиса морщится от боли; (4) «Утка и лиса» - лиса подкрадывается к утке, чтобы съесть ее («Серая шейка»), (5) «Ослик Иа» - грустный ослик Иа из мультфильма «Винни Пух» стоит около озера, склонив голову вниз, и смотрит на свое отражение; (6) «Носорог в Зоопарке» - одинокий носорог в клетке. На каждой из картинок моделируются дистрессовые ситуации, которые различаются интенсивностью переживаний изображенных персонажей, степенью травматизации и/или страдания, наличием-отсутствием опасности.

Использовались две процедуры. Первая процедура — попарное сравнение картинок, на которых изображены герои мультфильмов, ребенок должен выбрать ту картинку, которая вызывает в нем наибольшее сопереживание персонажу. Испытуемый получает инструкцию: «Выбери того персонажа на картинках, которого ты больше жалеешь». В первой процедуре предполагалось 15 попарных сравнений, в результате которых устанавливалась иерархия предпочтений.

Вторая процедура — ранжирование картинок соответственно степени сопереживания.

Важно отметить, что понимание события и его переживание сложно разделить в детском возрасте. Анализ моделируемых эмпатических переживаний строился на основе выборов, их интерпретаций и вербальных самоотчетов.

На основе анализа результатов и вербальных самоотчетов испытуемых были выделены три атрибутивных параметра, которые опосредуют и дифференцируют эмпатические переживания.

Параметры:

1. Локус ответственности (ответственность за произошедшее событие, представленное на картинке, лежит на субъекте «Девочка плачет» — страдания не связаны с действиями самого персонажа, которому сопереживаем, он не несет за них ответственности – «болеющий заяц»).
2. Контроль намерений, прогнозирование опасности - в диаде жертва-агрессор необходимо понять, кто на самом деле жертва – лиса или мышонок («укус»). Дети, которые способны понимать и отслеживать намерения, сопереживают мышонку, понимая, что лиса хотела его съесть. Дети, которые в сопереживании ориентируются на интенсивность эмоциональных реакций, и не отслеживают намерения, сопереживают лисе, т.к. «ей больно». В ситуации «утка и лиса» - потенциальная жертва проявляет минимум страданий, но понимание намерений лисы «заставляет» детей сопереживать потенциальной жертве.
3. Контролируемость причины дистресса, который испытает персонаж, которому мы сопереживаем - возможность контролировать ситуацию («ослик Иа») — невозможность контролировать ситуацию («носорог в зоопарке»). Следует отметить, что в обоих случаях персонажи испытывают схожие чувства – сами дети отмечают, что им одиноко.

Фактически, каждая предлагаемая картинка включает в той или иной степени выделенные параметры, которые могут иметь дифференцирующее значение для эмпатического переживания в зависимости от осмысления сюжетной ситуации. Однако, тест разработан таким образом, что каждый из параметров определяет дихотомию и задан двумя прямо противоположными признаками, которые содержатся

в картинках. Выбор картинки фактически определяет тип атрибутивных процессов, определяющих эмпатическое переживание.

Результаты эмпатического теста сюжетных ситуаций

В ниже представленной таблице отображены общие суммарные результаты по каждому параметру в определенной выборке (то есть, сколько раз дети в той или иной выборке выбирают ту или иную карточку).

Таблица 1

Количество выборов, совершенных в старшей группе нормы							
	Всего	Количество выборов					
		Девочка плачет	Болеющий заяц	Укус	Утка и лиса	Ослик Иа	Носорог в зоопарке
		Локус ответственности		Намерение, прогнозирование опасности		Контролируемость причины дистресса	
Старшая группа нормы	300	24	82	30	68	25	71
	100 %	8 %	27 %	10 %	23 %	8 %	24 %
Младшая группа нормы	300	68	54	58	34	38	48
	100%	23%	18%	19%	11%	13%	16%

Дети в возрасте 6-7 лет тенденциозно совершают выбор картинки «Болеющий заяц», меньшее предпочтение отдается картинке «Девочка плачет». Дети в возрасте 4-5 лет чаще совершают выбор картинки «Девочка плачет», меньшее предпочтение отдается картинке «Утка и лиса».

Итак, дети в возрасте 4-5 лет почти в 3 раза чаще совершают выбор картинки «Девочка плачет», чем дети 6-7 лет (23% и 8%).

При сравнении картинок по параметрам наблюдается следующее: с возрастом количество выборов, имеющих большую когнитивную и социальную нагруженность, возрастает. В группе детей 6-7 лет наблюдается большая частота актуализации эмпатических переживаний, в основе которых лежат более тонкие и когнитивно сложные атрибуты (существенное и статистически значимое различие показателей внутри параметров). По параметру «Локус ответственности» чаще совершается выбор картинки «Болеющий заяц» (сопереживание в большей степени проявляется к тому персонажу, который не виноват в произошедшем и не несет за это ответственность), по параметру «Контролируемость причины» чаще совершается выбор картинки «Носорог в зоопарке» (невозможность субъекта контролировать ситуацию), по параметру «Намерение, прогнозирование опасности» - «Утка и лиса» (отслеживание намерения, прогнозирование опасной для жизни ситуации). Дети младшей группы внутри параметров выбирают противоположные картинки, в большей степени ориентируясь на интенсивность страданий жертвы.

Статистический анализ результатов эмпатического теста сюжетных ситуаций с использованием критерия X

Рисунок 1. Результаты статистического анализа моделирования эмпатических переживаний, где 1-6 ситуации.

Для проведения статистического анализа по данным эмпатического теста сюжетных ситуаций были подсчитаны и суммированы индивидуальные показатели по каждому параметру. Сравнение суммарных баллов по каждому параметру между двумя выборками испытуемых с использованием критерия χ^2 выявляет статистически значимые различия. Для наглядного представления результатов, отобразим их на графике (рис.1)

Параметры:

1. ответственность «+» («Девочка плачет»)
2. ответственность «-» («Болеющий заяц»)
3. намерение «-» («Укус»)
4. прогнозирование опасности, намерение «+» («Утка и лиса»)
5. контролируемость ситуации «+» («Ослик Иа»)
6. контролируемость ситуации «-» («Носорог в зоопарке»)

Для обеспечения конструктивной валидности и внутренней согласованности проводился корреляционный анализ Пирсона индивидуальных показателей отдельно по группам.

Таблица 2

Результаты эмпатического теста сюжетных ситуаций по индивидуальным показателям в старшей группе нормы с помощью корреляционного анализа Пирсона

	Девочка плачет	Болеющий заяц	Укус	Утка и лиса	Ослик Иа	Носорог в зоопарке
Девочка плачет	1	-,254	-,256	-,288	-,321	-,010
Болеющий заяц	-,254	1	-,225	,175	-,328	-,544*
Укус	-,256	-,225	1	-,081	,348	-,300
Утка и лиса	-,288	,175	-,081	1	-,407	-,508*
Ослик Иа	-,321	-,328	,348	-,407	1	,188
Носорог в зоопарке	-,010	-,544*	-,300	-,508*	,188	1

Обнаруживаются значимые отрицательные корреляции между картинками «Утка и лиса» и «Носорог в зоопарке»; «Носорог в зоопарке» и «Болеющий заяц». То есть, чем чаще дети выбирают картинку «Носорог в зоопарке», тем реже выбирают картинки «Утка и лиса» и «Болеющий заяц» (и наоборот).

Таблица 3

Результаты эмпатического теста сюжетных ситуаций по индивидуальным показателям в младшей группе нормы с помощью корреляционного анализа Пирсона

	Девочка плачет	Болеющий заяц	Укус	Утка и лиса	Ослик Иа	Носорог в зоопарке
Девочка плачет	1	,072	,073	-,083	,139	-,607**
Болеющий заяц	,072	1	-,160	-,217	-,251	-,116
Укус	,073	-,160	1	-,209	,147	-,321
Утка и лиса	-,083	-,217	-,209	1	-,190	-,356
Ослик Иа	,139	-,251	,147	-,190	1	-,443
Носорог в зоопарке	-,607**	-,116	-,321	-,356	-,443	1

Обнаруживается значимая отрицательная корреляция между карточками «Носорог в зоопарке» и «Девочка плачет». Чем чаще дети выбирают карточку «Девочка плачет», тем реже выбирают карточку «Носорог в зоопарке» (и наоборот).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа Пирсона по избирательности эмпатических переживаний по ЭТСС по общим данным двух выборок

	Старшая группа норма (6-7 лет)	Младшая группа норма (4-5 лет)
Старшая группа норма (6-7 лет)	1	-,316
Младшая группа норма (4-5 лет)	-,316	1

*- уровень значимости 0.05

** - уровень значимости 0.01

Наблюдается отрицательная корреляция по избирательности картинок между детьми старшей и младшей групп. То есть чем чаще совершается выбор при попарном сравнении одних картинок в группе детей 6-7 лет, тем реже совершается выбор этих же картинок в группе детей 5-6 лет (и наоборот).

Исследование гендерных различий по данным эмпатического теста сюжетных ситуаций (ЭТСС)

Для того чтобы сравнить гендерные различия в предпочтении эмпатических переживаний, были построены диаграммы по полученным показателям. Вначале было проведено сравнение между мальчиками и девочками в общей выборке. Далее сделано гендерное сравнение внутри каждой группы.

Рисунок 2. Диаграмма по общей выборке

Данные диаграммы показывают, что значимых различий в выборе картинок между мальчиками и девочками нет. Можно отметить небольшое превалирование показателей по выбору карточки «Девочка плачет» среди девочек.

Рисунок 3. Диаграмма по старшей группе нормы

Данные диаграммы показывают, что значимых различий в выборе картинок между мальчиками и девочками нет. Можно отметить небольшое превалирование показателей по выбору карточки «Девочка плачет» среди девочек и «Утка и лиса» среди мальчиков.

Рисунок 4. Диаграмма по младшей группе нормы

Наблюдаются более высокие показатели по карточке «Девочка плачет» в группе мальчиков и девочек. В группе девочек показатели по этой карточке немного выше, чем в группе мальчиков.

Результаты гендерного исследования показали, что в группе детей 6-7 лет мальчики чуть больше демонстрирует признаки сопереживания по отношению к субъекту, который может оказаться в смертельной опасности. Они больше ориентированы на будущий прогноз исхода ситуации. В группе нормы девочки 4-5 лет чаще сопереживают жертве, которая демонстрирует наглядные признаки страдания (слезы).

Исследование ретестовой надежности ЭТСС.

Для исследования ретестовой надежности было проведено специальное исследование на выборке испытуемых 6-8 лет - 74 ребенка, из них 36 девочек и 38 мальчиков.

С помощью приема тест-ретест мы проверили ретестовую надежность методики ЭТСС. С этой целью использовался коэффициент стабильности, который рассчитывался по формуле Спирмена. Он позволяет нам сделать вывод о том, что изучаемый признак – избирательность эмпатических переживаний - устойчив и стабилен. Мы наблюдаем высокую ретестовую надежность, так как результаты тестирования на первом и на повторном этапе показал преимущественно схожие результаты. Показатели надежности теста для данной группы статистически достоверны (см. таблица 5).

Таблица 5

Показатели стабильности изучаемого признака в методике ЭТСС с помощью приема тест-ретест

Тест/ретест	Лиса и утка	Укус	Носорог	Ослик Иа	Плачущая девочка	Болеющий заяц
Лиса и утка	,288*	-,019	,126	,118	-,200	,059
Укус	,090	,246*	-,116	,059	-,124	-,119
Носорог	,032	-,084	,250*	,012	-,038	-,103
Ослик Иа	,071	-,214	,118	,294*	-,106	-,143
Плачущая девочка	-,266*	-,015	-,214	-,266*	,486**	-,006
Болеющий заяц	,080	,149	-,162	-,078	-,160	,248*

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя)

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя)

Актуализация эмпатических переживаний на первом и на втором этапе диагностики детей в исследуемых группах осуществляется фактически с опорой на одни и те же атрибутивные процессы.

Обсуждение результатов

Полученные результаты исследования позволяют дифференцировать детей по уровню развития эмпатических переживаний и возрастным особенностям. Сравнительный анализ обнаруживает, что при переходе от младшего дошкольного возраста к старшему, меняется избирательность эмпатических переживаний, существенным компонентом которой является развитие когнитивных атрибуций. Дети в возрасте 4-5 лет сочувствуют «жертве», дистресс (страдания) которой более наглядно и интенсивно выражен.

У старших дошкольников сопереживание чаще возникает к «жертве», находящейся в условиях и ситуациях, за которые она не виновата и не может нести ответственность, на которые она не может влиять или не может контролировать сложившиеся условия или к «жертве», которая не испытывает страдания, но попала в опасную ситуацию. При эмпатическом переживании они начинают учитывать уже ряд параметров – насколько жертва могла контролировать и/или была ответственна за ситуацию, отслеживают намерения, то есть формируются эмпатические переживания, в основе которых лежат специфические атрибуции и способность к децентрации. То есть чем дети старше, тем чаще они сопереживают «жертве», ориентируются на социальный смысл событий, социальные нормы и правила.

Результаты лонгитюдного исследования выборки детей школьного возраста доказывают ретестовую надежность методики и подтверждают выявленные закономерности – роль когнитивных атрибуций опосредующих эмпатические переживания усиливается в начальном школьном возрасте.

В группе детей 4-5 лет выявлены значимые отрицательные корреляции между эмпатическими переживаниями, которые зависят от интенсивности страдания жертвы и теми переживаниями сочувствия, которое строится на понимании ограничения свободы персонажа (ситуация (6)). То есть, чем чаще младшие дошкольники «строят» эмпатическое переживание по отношению к субъекту, на основе интенсивности страданий, тем реже сопереживают субъектам, страдания которых понятны при условии, что дети могут представить себя на месте «жертвы», то есть способны к децентрации при формировании эмпатического ответа.

Обнаруживаются значимые отрицательные корреляции между картинками «Утка и лиса» и «Носорог в зоопарке»; «Носорог в зоопарке» и «Болеющий заяц». То есть, чем чаще дети выбирают картинку «Носорог в зоопарке», тем реже выбирают картинки «Утка и лиса» и «Болеющий заяц» (и наоборот). Указанные факты отрицательных корреляций в обеих группах доказывают внутреннюю согласованность теста, где каждая из ситуаций, представленная наглядно картинкой, задает определенный атрибутивный признак, который проявляется в сопереживании изолировано и не связан с другими.

Выводы

1. По результатам методики ЭТСС эмпатические переживания имеют определенную динамику развития от 4-5 к 6-7 летнему возрасту:

- (а) дети более младшего возраста (4-5 лет), сопереживая, чаще ориентируются на внешний признак, то есть когда «жертвой» наглядно демонстрируются страдания с его значимыми атрибутами (слезы на глазах, сильная травма, боль).

- (b) более старшие дети имеют тенденцию ориентироваться на социальные нормы и ценности при опосредовании эмпатических переживаний. В основе эмпатических переживаний детей более старшего возраста лежат специфические атрибуции (ответственность, контролируемость ситуации, намерения), которые требуют участия более сложных когнитивных процессов и понимания социальной жизни (прогнозирование, понимание ролевых отношений) и способности к децентрации.
2. Методика ЭТСС обладает конструктивной валидностью и ретестовой надежностью.
 3. По результатам теста отсутствуют статистически значимые гендерные различия эмпатических переживаний в разных возрастных группах.

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 1975. - № 2. - С. 147–157.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. Дис.... канд. псих. наук. – М., 1977.
3. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект / под. Ред. Люсина Д.В., Ушакова Д.В. М: ИП РАН, 2009. С. 264–278.
4. Туревская Р.А. К вопросу о смысловой организации переживаний в подростковом и раннем юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1990, №4. - с 57-64.
5. Туревская Р.А. Чувствительность к эмоциональному состоянию у подростков с психопатоподобным синдромом. // Материалы докладов II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурии - сентябрь 2002. - с 139-143.
6. Туревская Р.А. Восприятие эмоций у подростков в норме и патологии. // Материалы конференции «Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема», посвященной 80-летию со дня рождения К. С. Лебединской - 2004. DVD
7. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В. Тест эмпатии М. Дэвиса: адаптация в меж-культурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 33–61. Hoffman, 1981
8. Hoffman M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000. 342 p.
9. Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 44 (1). P. 113–126.
10. Empathy in mental illness / T.F.D. Farrow, P.W.R. Woodruff (eds.). New York: Cambridge University Press, 2007. 506 p.
11. James R., Blair J.R. Empathic dysfunction in psychopathic individuals // Empathy in mental illness / T.F.D. Farrow, P.W.R. Woodruff (eds.). New York: Cambridge University Press, 2007. P. 3–16.

Ширапов С.С.

О профилактике интернет-зависимости у подростков

Бурятский государственный университет

doi 10.18411/spc-04-05-2019-20

idsp sciencepublic-04-05-2019-20

Научный руководитель: Гармаева Т.В.

На сегодняшний день применение Сети интернет нынешних подростков, как правило, сводится к общению и онлайн играм. Недостаток соответствующей цензуры информации, рассредоточенной на веб-сайтах, свободное применение Интернета может послужить причиной непредсказуемых изменений личности, появляется опасность отделения виртуальной жизни личности от жизни реальной. Основными пользователями Интернета в России в настоящий период, согласно сведениям множественных социологических опросов, считаются люди в возрасте от 15 до 24 лет, значительная доля которых – школьники. Интернет для них считается не только лишь информативным местом, средством общения, однако и нередко средством ухода от действительности и (либо) получения удовольствия. По этой причине профилактика Интернет-зависимости подростков становится в особенности важной задачей в

последнее время, поскольку в большинстве своём, именно среди подростков выявляется максимальная доля Интернет-зависимых.

Проблемами интернет-зависимости занимались такие ученые, как Дж. Сулер, Дж. Грохол, С. Стерн, М. Гриффитс, М. Финишел и многие другие психологи. По мнению ряда зарубежных исследователей (Дж. Грохол, М. Гриффитс, Дж. Морэйхан-Мартин, С. Стерн и др.), Интернет-зависимость не является глобальной, а касается лишь небольшого числа пользователей. Так, по мнению М. Гриффитса, необходимо провести различия между зависимостью от Интернета и зависимостями, связанными с применением Интернета, ведь большинство тех, кто длительное время проводит в сети, не зависит непосредственно от нее, Интернет – это лишь питательная среда для поддержания других зависимостей. Кроме того, по мнению Дж. Грохола, использование наименования «Интернет-зависимость» является выгодным рекламным ходом для «развития бизнеса – клиник и терапевтических служб, оказывающих помощь «зависимым от Интернета»» [3].

В отличие от зарубежных коллег, российские специалисты В.Д. Менделевич, С.Н. Ениколопов, М.С. Радионова, Т.С. Спиркина, А.Е. Войскунский и другие относятся более категорично в оценивании Интернет-зависимости. В частности, В.Д. Менделевич в своих исследованиях указывает на связь данной зависимости с проявлениями агрессивных и враждебных действий. Отсюда острым становится вопрос о развитии таких феноменов как кибертерроризм и киберпреследование [1].

Важность исследования проблемы интернет-зависимости и её факторов у подростков определена, по нашему мнению, тем, что включенность в виртуальное пространство считается одной из сторон сегодняшней жизни. Подростки проводят в интернете существенное количество времени, и, само по себе, это не считается неблагоприятным фактором. Непосредственно по этой причине, необходимо исследовать эту границу, переходя через которую, Интернет-реальность начинает оказывать отрицательное воздействие на человека. Что обуславливает необходимость осуществления эффективной профилактической работы в предотвращении отрицательного влияния интернета на все сферы подростка. В целях чего нами предварительно была осуществлена диагностическая работа с учениками «СОШ №25». По ее результатам в исследованной группе было выявлено 33% человек с первоначальной степенью зависимости и 27% зависимых учеников. Они составили значительную долю обследованной группы. Анализ итогов диагностики дает возможность говорить, что им свойственна несколько заниженная самооценка, высокая степень общительности и тревожности.

По результатам проведенной диагностики проявлений интернет-зависимости у подростков нами была разработана программа её профилактики, задачами которой стало: развитие коммуникативных навыков, адекватной самооценки и стрессоустойчивости Интернет-зависимых подростков.

Результатами проделанной работы должны стать: осведомленность учеников о последствиях Интернет-зависимости, воздействии сети на сознание и организм человека; сформированность умения подростков контактировать за границами виртуальной реальности; снижение тревожности подростков, и в целом, снижение процента Интернет-зависимых подростков. Предлагаемая программа рассчитана на группу из 10-15 человек в возрасте 15-24 года. Она предполагает 7 занятий длительностью 1-1,5 часа каждое. При её разработке мы опирались на:

- теоретические работы в области информационно-педагогических технологий (И.М.Ибрагимов, Т.Н. Носкова, Е.С. Полат, В.П.Соломин, В.А. Смирнов, И.А.Румянцев, А. Bork, C.J. Dede, W.J. Homan, Robert L. Hohn и др.) и исследования по их применению в учебном процессе (В.И. Богословский, А.А. Васильев, Е.З. Власова, В.А. Извозчиков, А.Ю. Круглов, В.В. Лаптев, Б.Н. Наумов, Е.Д. Патаркин, О.Н. Шилова и др.)

- основополагающие научные разработки в области подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности (Н.П. Абаскалова, Т.А. Беспамятных, В.М. Губанов, Б.П. Ивченко, Э.М. Киселева, Л.А. Михайлов, Б.И. Мишбин, О.Н. Русак, В.П. Соломин, А.В. Старостенко, О.В. Шатровой, В.А. Шейченко, А.Г. Щуров и др.);

- общетеоретические разработки и практические приложения в области информационной безопасности (Т.М. Аскеров, СВ. Литвиненко, К.И. Курбаков, В.Б. Байбурун, М.Б. Бровкова, М.А. Вус, Е. Касперский, А.П. Леонов, СВ. Литвиненко, В.И. Ярочкин и др.).

В таблице представлено содержание программы профилактики Интернет-зависимости у подростков.

Таблица

Содержание программы профилактики Интернет-зависимости у подростков

№	Тема занятия, цель	Содержание	Оборудование
1	2	3	4
1	Тема: «Знакомство» Цель: знакомство членов группы друг с другом, с правилами работы в группе, с темой занятий	Упражнение «Снежный ком» Упражнение «Визитка» Упражнение «Немного о себе» Упражнение «Клочки самохарактеристики»	Карточки (прямоугольные бумаги), листы бумаги, ручки, булавки, фломастеры
2	Тема: «Интернет-зависимость» Цель: просветить участников относительно влияния сети на сознание и организм человека	Упражнение «Привет» Упражнение «Пересядьте те, кто...» Беседа об Интернет-зависимости Мини-лекция о влиянии сети на человека Упражнение «Я могу заменить Интернет...»	Мяч, лист бумаги, фломастер
3	Тема: «Общение» Цель: развитие коммуникативных навыков участников	Упражнение «Пум-пум» Упражнение «Установление контакта» Упражнение «Испорченный телефон» Упражнение «Просьба-отказ» Упражнение «Подарок»	-
4	Тема: «Общение, самооценка, тревожность» Цель: развитие коммуникативных навыков участников, повышение их самооценки и снижение тревожности	Упражнение «Коллективный счёт» Упражнение «Рукопожатие» Упражнение «Дракон» Упражнение «Комплименты» Упражнение «Разговор через стекло»	Повязка на глаза
5	Тема: «Самооценка» Цель: повышение самооценки участников	Упражнение «Букет» Беседа на тему «Почему человек может быть неуверен в себе?» Упражнение «Я первый в...» Упражнение «Я хороший, потому что...» Упражнение «Волшебная рука»	Листы бумаги, ручки, фломастеры, часы
6	Тема: «Тревожность» Цель: снижение реактивной и личностной тревожности участников	Упражнение «Стрессовые ситуации» Упражнение «Насос и мяч» Упражнение «Два стула» Упражнение «Хорошо - плохо» Упражнение «Позитив»	Листы бумаги, ручки
7	Тема: «Прощание» Цель: завершить занятия, получить обратную связь с участниками	Обсуждение прошедших занятий Упражнение «Солнце и планеты» Упражнение «Моё будущее» Упражнение «Чемодан» Упражнение «Пожелания»	Листы бумаги, ручки, фломастеры

Проблема патологического применения сети Интернет достаточно молодая. В особенности актуальной она стала на сегодняшний день, т.к. согласно числу пользователей сети, Россия находится в тройке лидеров в мире. Каждый третий россиянин пользуется Интернетом, а каждый седьмой – заходит в сеть каждый день. Количество пользователей «Всемирной паутины» ежедневно возрастает. Постоянное обращение к услугам сети, простота в использовании её возможностями, легкость общения посредством Сети, целостность и общедоступность хранящейся в нем

информации, огромный список развлечений и возможностей, являются ключевыми факторами Интернет-зависимости учащихся.

С целью решения проблемы интернет-зависимости было бы уместно для начала обеспечить подросткам выбор, т.е. сделать более доступными массовые события – к примеру, безвозмездные катки в зимнее время либо безвозмездное обучение танцам на улице в летний сезон, а кроме того прочие общественные мероприятия, представленные в сети интернет. Примером может служить в настоящее время уже Ежегодный Фестиваль Мыльных Пузырей, несколько лет назад представленный одним человеком как флешмоб в интернете и собравший тысячи человек в первый раз. Поскольку это оказалось интересно, оригинально и, что значительнее всего, доступно для подростков – данное событие и приобрело такую значительную популярность и тысячи человек оторвались от компьютеров, для того чтобы провести время на свежем воздухе и создать торжество равным счетом «из ничего».

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. 2014. – Т. 25.1.
2. Кимберли Янг С. Электронные документы интернет: описание и цитирование: [Электронный ресурс] // Кимберли Янг С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Internet. URL: <http://www.iworld.ru>. (Дата обращения: 15.03.2018).
3. Симпозиум «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития» // МГУ им. М.В. Ломоносова – 2009. – 10 июня [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/> (дата обращения: 17.01.2016).
4. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредствованное компьютером / О.К. Тихомиров, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Вестник Московск. ун-та. Серия 14, Психология. 2012. – 210 с.
5. Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование Я в опосредованном компьютером общении / В. Фриндте, Т. Келер // Гуманитарные исследования Интернета. – М.: Юнити-Дана, 2011. – 275 с.

Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов по материалам
XXIII международной научно-практической конференции
4 мая 2019 г.

SPLN 001-000001-0437-PP

Подписано в печать 14.06.2019. Тираж 400 экз.
Формат.60х84 1/16. Объем уч.-изд. л.3,9
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович