

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

Великая З.О.¹, Тимофеева Т.Б.²

РОЛЬ ТЕМНОЙ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В РАЗВИТИИ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

¹ учителя коррекционных дисциплин государственного коррекционного образовательного учреждения Ростовской области школы-интерната III, IV видов №33 г. Новочеркаска

The role of dark sensory room in the development of blind and visually impaired children

Velikaj Z.O.

Timofeeva T. B.

teacher correctional correctional disciplines of the state educational institution of the Rostov region, boarding school, III, IV types No. 33, Novocherkassk

АННОТАЦИЯ

Полифункциональная интерактивная среда способствует развитию незрячих и слабовидящих детей. Темную сенсорную комнату мы постарались сделать волшебной. В ней все журчит, звучит, переливается, манит, ненавязчиво заставляет забыть страхи, успокаивает. Специальное оборудование, установленное в сенсорной комнате, воздействует на все органы чувств человека.

ABSTRACT

Multifunctional interactive environment contributes to the development of blind and visually impaired children. Dark sensory room we tried to make magic. It all gurgling, sounds, shimmers, beckons, unobtrusive makes you forget the fears, calms. Special equipment installed in the sensory room, affects all human senses.

Ключевые слова: развивающая среда, сенсорные комнаты, незрячие и слабовидящие дети, полифункциональная среда, интерактивная среда.

Key words: developing environment, sensory room, blind and visually impaired children, multifunctional environment, interactive environment.

Для целостного развития незрячих и слабовидящих детей необходима полифункциональная интерактивная среда. В ГКОУ РО школе интернате III, IV видов №33 г. Новочеркаска такой средой является сенсорная комната «Волшебная комната».

Впервые понятие «сенсорной комнаты» было введено М. Монтессори, в ее педагогической системе, основанной на сенсорном воспитании.

Во время занятий в сенсорной комнате решаются задачи гармонизации отношений между детьми, формирование у них адекватных представлений об окружающем мире и отношений с ним [2 с.10]. Формирование

обобщенных сенсорных умений предполагает овладение незрячим, слабовидящим ребенком сенсорными ориентировочными действиями и усвоение им системных сенсорных знаний.

Сенсорную комнату, как предметно - развивающую среду можно разделить на три блока: среда темной сенсорной комнаты, среда светлой сенсорной комнаты и среда комнаты для сенсорно моторного развития.

В школе-интернате для среды темной сенсорной комнаты («Волшебной комнаты») выделено специальное помещение, технические характеристики которого отвечают требованиям, предъявленным к использованию различных электроустановок. Комната соответствует

требованиям противопожарной безопасности. Одним из главных условий темной сенсорной комнаты является затемнение, для того чтобы наблюдать светозффекты.

Комфортная мягкая мебель способствует решению различных задач на занятии в темной сенсорной комнате. Используются специальные мягкие модули (диван с гранулами, пуфик - кресло с гранулами, кресло-трансформер).

Дизайн темной сенсорной комнаты продуман так, что все предметы абсолютно безопасны при передвижении в полу мраке.

В любой момент темная сенсорная комната может стать светлой сенсорной комнатой, необходимо для этого включить свет или раскрыть плотные шторы на окнах.

В темной сенсорной комнате представлены в определенной логической последовательности мягкие модули, шариковый бассейн, сенсорные (аудиовизуальные и тактильные) стимуляторы. Данное оборудование позволяет в привычном для незрячего ребенка пространстве выполнять различные предметно-практические и игровые действия, максимально реализовать потребности в движениях и игре в приспособленной, безопасной среде.

Темную сенсорную комнату мы постарались сделать волшебной. В ней все журчит, звучит, переливается, манит, ненавязчиво заставляет забыть страхи, успокаивает. Специальное оборудование, установленное в сенсорной комнате, воздействует на все органы чувств человека. Лежа в сухом бассейне или мягком пуфике, в волнах медленно плывущего света, слушая успокаивающую музыку, вдыхая ароматы лечебных трав, ребенок сам становится героем сказки [3 с12]. Ощущение полной безопасности, комфорта, загадочности наилучшим образом способствует установлению спокойных доверительных отношений между ним и педагогом – психологом.

Сенсорная комната позволяет выполнить следующие процедуры психологического воздействия:

- релаксацию, снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- стимулирование сенсорной чувствительности и двигательной активности детей, подростков, взрослых;
- развитие, коррекцию, а в ряде случаев и восстановление у детей зрительно – моторной координации и сенсорно-перцептивной чувствительности;
- фиксирование внимания и управление им, поддержание интереса и познавательной активности;
- повышение психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций;
- развитие воображения и творческих способностей детей и подростком;
- коррекцию психоэмоциональных состояний [1 с.17].

Ежегодно проводится мониторинг адаптации коррекционного оборудования «Волшебной комнаты» профессора Л. Б. Баряевой для незрячих и слабовидящих детей. Для отслеживания был выбран 3-А класс в количестве 6 человек: 3 мальчика и 3 девочки. Из них 5 обучающихся, воспитанников имеют остаточное зрение разной степени сложности (Наталья П. и Ксения Ч. занимаются при помощи рельефно-точечного шрифта по Брайлю, а Артем С., Максим С. и Юрий Ч. – по плоско-печатному шрифту с увеличенным изображением), 1 ребенок (Кристина Ш.) с рождения имеет тотальную слепоту и сопутствующее заболевание – артрит.

Направления мониторинга были следующие:

- представление об окружающем мире;
- развитие общей моторики;
- ориентировка в предметах;
- самостоятельность.

Результаты оценивались по пятибалльной системе представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты адаптации «Волшебной комнаты» профессора Л. Б. Баряевой для незрячих и слабовидящих детей

обучающиеся	Наталья П.			Артем С.			Максим С.			Юрий Ч.			Ксения Ч.			Кристина Ш.		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
Направления диагностики/годы	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015
представление об окружающем мире;	3	4	5	4	4	5	3	3	4	3	3	4	3	4	5	3	3	4
развитие общей моторики;	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4
ориентировка в предметах	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	3	3	4

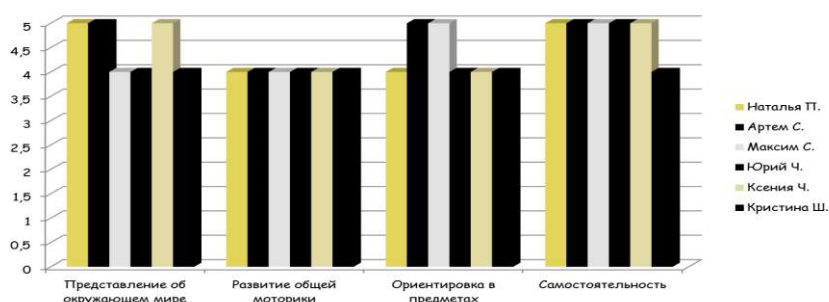


Рисунок 1

Л. Б. Баряевой для незрячих и слабовидящих детей

Как видно из таблицы 1 и рисунка 1, в 2013 году все обучающиеся, воспитанники 3-А класса имели разные, но низкие баллы по обследуемым направлениям. Но за 3 года

применения «Волшебной комнаты» профессора Л. Б. Баряевой у обследуемых незрячих и слабовидящих детей появилась положительная динамика. К 2015 году у обследуемых обучающихся, воспитанников увеличились показатели направлений диагностики по мере их способностей и состояния здоровья, начал систематизироваться процесс развития сенсорной сферы, мышления, и формирования компенсаторных функций организма, тонкой духовной и адаптированной мотивации к жизни личности, системы компенсации зрительных нарушений незрячего школьника. У всех шести диагностируемых обучающихся, воспитанников произошло становление утверждения социального статуса на преодоление переживаний в связи с осознанием своего положения в среде здоровых людей. Следовательно, «Волшебная комната» профессора Л. Б. Баряевой вполне может способствовать развитию незрячих и слабовидящих детей.

Адекватно дозированные занятия с незрячими и слабовидящими детьми в «Волшебной комнате» активизируют их деятельность, стимулируют развитие и коррекцию базовых чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания. В качестве примера работы в темной сенсорной комнате предлагаем конспект по теме «Космическое путешествие».

Цель: Создание оптимальных условий для снятия мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение состояния релаксации и душевного равновесия.

Задачи:

- Стимуляция развития и коррекции базовых чувств (зрения, слуха, осязания);
- Повышение психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций;
- Коррекция психоэмоциональных состояний;

Фиксирование внимания и управление Динамика адаптации «Волшебной комнаты» профессора

- им;
- Развитие воображения;
- Релаксация, снятие эмоционального и мышечного напряжения.

Ход занятия.

1. Приветствие и озвучивание темы занятия.

Педагог-психолог (далее «П»): сегодня мы совершим космическое путешествие. Для этого что необходимо?

Дети (далее «Д»): предполагаемые ответы: - попасть в космическую ракету; зайти в космический корабль и т.п.

П.- Для того, что бы попасть в космический корабль необходимо залезть в люк.

2. Упражнение «Преодоление препятствия»
Нужно перелезть на четвереньках через пуфик- кресло «Груша» с гранулами.

Упражнение способствует тактильной стимуляции, лучшему расслаблению за счет легкого точечного массажа.

3. П.: Поднимаемся по космической тропе, с космическими ступеньками, проходя по этой тропе тебе комфортно? Ты бы поменял местами ступеньки (подушечки с наполнителями)?

Упражнение «Прохождение космической тропы» (сенсорная тропа для ног, семь подушечек с наполнителями)

Ребенок по психоэмоциональному состоянию может менять местами подушечки 2-3 раза, пока ему не станет комфортно проходить по сенсорной тропе.

Упражнение направлено на развитие тактильного восприятия, коррекции движений, профилактики плоскостопия, коррекции психоэмоционального состояния.

4. П. –Что нужно сделать, чтобы снять с себя земную пыль?

Д. – Пройти в сухой душ.

Упражнение «Сухой душ»

Ребенок заходит в «сухой душ», медленно гладит ленточки, поворачивая вокруг себя. Можно использовать стихотворение:

Лейся, лейся!

Дождик, дождик,

Я хочу расти, расти.

Я не коржик, я не сахар,

Не боюсь я сырости

П. – Если ты не коржик и не сахар, то кто ты? Какой ты?

Д.- возможные варианты ответа:

- Я красивый;
- Я добрый;
- Я умный;
- Я счастливый;
- Я веселый;
- Я любимый и т.п.

Упражнение стимулирует тактильные ощущения способствует развитию зрительного и тактильного восприятия пространства и себя в нем, снятие эмоциональной напряженности, получение положительных эмоций, повышение самооценки.

5. П.- После того как прошли обработку можно пройти в космическую лабораторию.

Упражнение «Проверка аппаратуры»

Используется пучок фиброоптических волокон с боковым свечением.

П.: проверь пожалуйста все ли приборов на нашем корабле в рабочем состоянии.

Ребенок садится на пуфик- кресло с гранулами, берет пучок волокон в левую руку и по очереди проверяет каждое волокно (светится или нет), перекладывая в правую руку.

Упражнение направлено на развитие зрительного и тактильного восприятия концентрации внимания.

6. П.: Убедившись в тои, что все приборы в рабочем состоянии можно пройти в отсек невесомости.

Упражнение. Релаксация «Отдых на море».

Ребенок ложится в сухой бассейн принимает позу, которая соответствует состоянию его мышечного тонуса и расслабляется.

Включается релаксирующая музыка «Волшебные голоса природы», «Малыш и море».

П.: Все космонавты вспоминают любимые места на Земле.

Ляг в удобное положение, закрой глаза.

Представь себе, что ты находишься в прекрасном месте на берегу моря. Чудесный летний день. Небо голубое. Теплое солнце. Ты чувствуешь себя абсолютно спокойным и счастливым.

Мягкие волны докатываются до твоих ног, и ты ощущаешь приятную свежесть морской воды.

Появляется ощущение, обдувающее все тело, лёгкого свежего ветерка, воздух чист и прозрачен.

Приятное ощущение свежести и бодрости охватывает все тело: лоб, лицо, спину, живот, руки и ноги.

Ты чувствуешь, как тело становится легким, сильным и послушным.

Дышится легко и свободно. Настроение становится бодрым и жизнерадостным, хочется встать и двигаться.

Открываем глаза, ты полон сил и энергии. Постарайся ощутить эти ощущение на весь день.

Упражнение дает возможность лучше почувствовать своё тело и создать мягкий массажный эффект обеспечивая глубокую мышечную релаксацию.

7. П.: Выходим из отсека невесомости. Проходим в «сухой душ», чтобы смыть звездную космическую пыль.

Какой ты сейчас?

Д.: предполагаемые ответы

- Я спокойный
- Я уверенный и т.п.

8. П.: Спускаемся по космическим ступенькам. Комфортно ли тебе? Поменяешь ли местами ступеньки (подушечки с наполнителем)?

После ступенек ребенок выходит (выползает) из люка.

П.: Комическое путешествие закончилось. Поздравляю с благополучным возвращением на родную Землю.

9. Рефлексия.

Удачно ли на твой взгляд прошло космическое путешествие?

Что больше всего понравилось?

Как ты себя чувствуешь?

Литература

1. Баряева Л.Б., Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде: Программно-методический комплекс, издательство: Дрофа, 2008

2. Кальмова С.Е., Орлова Л.Ф., Яворовская Т.В. Сенсорная комната - волшебный мир здоровья. Учебно-методическое пособие / Под ред. Л. Б. Баряевой. Пособие предназначено для специалистов ДОУ (воспитателей, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, логопедов и др.) и родителей, МАПО 2010 с.86

3. Карельская А.А. Волшебный мир сенсорной комнаты, 2013
<http://nsportal.ru/site/gosudarstvennoe-byudzhethnoe-doshkolnoe-obrazovatelnoe-uchrezhdenie-kombinirovannogo-vida-7>

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Горский Владимир Ахкамович

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*д-р пед. наук, проф.,
зав. центром ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии
образования», г. Москва*

THE CONTINUITY OF THE CONTENT FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

*Gorsky Vladimir Ahramovich,
doctor of pedagogical Sciences, Professor,
head. the center of FSBI "Institute of education development strategy of the Russian Academy of
education", Moscow*

АННОТАЦИЯ

*в статье рассматриваются проблемы преемственности содержания общего (формального) и
дополнительного (неформального) образования и возможности ее обеспечения в процессе организации
учебно-исследовательской деятельности обучающихся как наиболее эффективной формы развития
познавательной деятельности обучающихся.*

SUMMARY

*in article problems of continuity of the content of the general (formal) and additional (informal)
education and possibility of its providing in the course of the organization of educational and research activity
trained as most effective form of development of cognitive activity of the trained are considered.*

*Ключевые слова: преемственность, основное (формальное образование), дополнительное
(неформальное) образование, учебно-исследовательская деятельность, когнитивная технология,
критерии оценки.*

*Keywords: continuity, main (formal education), additional (informal) education, educational and
research activity, cognitive technology, criteria of an assessment.*

*«...люди, научившиеся наблюдениям и
опытам,
приобретают способность сами ставить
вопросы*

*и получать на них фактические ответы,
оказываясь на более высоком умственном
и нравственном уровне в сравнении с теми,
кто такой школы не проделал.»*

К. А. Тимирязев

Вовлечение обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность является одной из культурных общечеловеческих традиций. Известно, что начиная с эпохи Возрождения, предпринимались попытки включения детей в творческую, учебно-исследовательскую деятельность.

В XV веке маленькая Флоренция стала вдруг центром Возрождения науки и искусства. Лоренцо Медичи Великолепный - приор да

выявлял на выставках юных авторов разнообразных работ, приглашал их к себе в дом и создавал условия для развития их природных задатков и способностей.

В его доме творили Рафаэль и Микельанджело, Леонардо да Винчи и Паоло Госканелли, Боттичелли и Бенвинуто Челлини. Круг этих людей постоянно расширялся. Вокруг этих людей возникали объединения художников, поэтов, музыкантов, представители других искусств.

В то время термин «искусство» («арс») использовался для обозначения различных видов творческой деятельности результаты которой определялись вдохновением, озарением, «шепотом бога».

Деятельность архитекторов, строителей, создателей машин и механизмов, связанную с точным расчетом обозначалась термином «техне».

Со временем размышления о методах технического творчества становятся уделом философов, а воплощают их замыслы – техники, технологи, строители. В истории известно немного примеров, тому, когда удавалось совмещать в одном лице философа и техника, например, Леонардо да Винчи.

История становления и развития представлений о методах познания и созидания нашла отражение в работах Авиценны (Книга знаний, IV в. до н. э.), Аристотеля (Механические проблемы, 350 г. до н. э.), Герона Александрийского (Механика, I в. до н.э.), Архимеда (Книга опор, 260 г. до н. э.), Леонардо да Винчи (Атлантический кодекс, 1500 г.), Г. Галилея (Диалог о двух системах мира, 1632 г.), Ф. Бэкона (Новый органон, 1620 г.), Р. Декарта (Рассуждения о методах, 1637 г.), Б. Спинозы (Этика, 1677г.).

В России о правилах исследовательской деятельности писали М. В. Ломоносов («Рассуждения о твердости и жидкости тел», 1761 г.); Г.В. Крафт («Краткое руководство к познанию машин, сочиненное для употребления российского юношества», 1703 г.), Л.Ф. Магницкий (1703), который включил в «Арифметику» задачи расчета рычага, зубчатого колеса для передающего механизма.

В первые годы советского периода в России, на волне индустриализации возникают разнообразные научно-технические общества, объединяющие людей проявляющих интерес к техническому творчеству: Общество друзей воздушного флота (1923), Добровольное химическое общество (1924), Общество друзей радио (1925), Техника – массам (1928).

По инициативе профессора Б.В. Всехсвятского в парке Сокольники (1918) открывается станция юных исследователей природы (ныне станция юных натуралистов). В первом «Положении о единой трудовой школе РСФСР» принятом 30.09.1918 г. в ст. 15 записано: «Два дня в неделю ... выделяются для самостоятельных детских занятий, для лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний... для чего привлекаются новые педагогические силы...».

А.В.Луначарский, выступая в 1919г. на Всероссийском съезде внешкольных работников говорил о том что «Мы должны заботиться, чтобы как можно больше людей поднималось до умения работать в области науки».

По предложению Н.П. Булатова, И.Г. Розанова (Институт методов обучения) в 1927г. в Москве открывается станция юных техников (ныне Центральная станция юных техников).

В 1939 г. в Москве в помещении Политехнического музея состоялась первая Всероссийская конференция юных конструкторов и исследователей.

В работе конференции приняли участие академики РАН А.Н. Бах и В.Н. Образцов, профессор А.М. Биркенгейм, писатели - фантасты А.П. Казанцев и Г.Б. Адамов.

Весной 1940 г. в Москве состоялся вторая Всероссийская конференция юных исследователей. Проведение подобных конференций возобновилось в послевоенные годы:

В последующие годы, только в начале 60-х годов намечилось возрождение деятельности объединений юных исследователей в форме научного общества учащихся - НОУ (А.З. Иоголевич, Челябинск, 1961 г.) и малая академия наук – МАН (А.П. Тиняков Симферополь, 1961).

В 1975 г. в Москве прошел Всесоюзный слет юных исследователей. В эти годы в стране работали около трех тысяч НОУ и МАН. Центральная станция юных техников РСФСР один раз в три года проводила слеты юных исследователей. Ниже приведена хроника событий из истории становления организационных форм подведения итогов учебно-исследовательской деятельности обучающихся:

1961, Челябинск - городская конференция НОУ;

1966 (март) – Челябинск - первый региональный слет юных рационализаторов и конструкторов;

1966 (июнь) – Москва, Всероссийский слет юных рационализаторов и конструкторов;

1971- Москва - Всесоюзный конкурс «Космос» (проводился ежегодно до 90-х г.);

1974 – Москва Международный конкурс «Интеркосмос»;

1975 – Всероссийская конференция юных исследователей (Москва – Дубна – Черноголовка);

1979 - Челябинск – Всесоюзная конференция юных исследователей.

1981, Москва, Всесоюзная конференция «Шаг в будущее» (по инициативе МВТУ);

1986, Обнинск, Всесоюзная конференция «Юность, наука, культура» (по инициативе Центральной станции юных техников);

2006 – Научград Черноголовка, конференция юных исследователей Московской области, проводится ежегодно, по инициативе муниципального Центра дополнительного образования «Импульс».

В 2014 – в России состоялось 149 региональных конференций НОУ.

В настоящее время проходят ежегодные конкурсы и олимпиады юных исследователей на базе отечественных и зарубежных университетов.

На рубеже тысячелетий происходит становление представлений о теоретико-методологических основах развития учебно-исследовательской деятельности обучающихся как об образовательной технологии обеспечения преемственности общего и дополнительного образования. В новых условиях лидером в экономике становится тот, кто быстрее своих конкурентов осваивает и реализует на практике фундаментальные основы науки.

В требованиях ФГОС второго поколения сформулированы цель и задачи развития проектной учебно-исследовательской деятельности обучающихся, которые включают: «формирование у обучающихся культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов исследований, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностной (или) социально значимой проблемы.»

Уточняются условия развития учебно-исследовательской деятельности, апробируются различные модели ее организации:

- гуманистическая сущность взаимодействия различных видов образования (Давыдов В.В., Зинченко В.П. и др.);

- синергетическая природа образования (Пригожин И., Князева Е.Н., и другие);

- личностно-ориентированное содержание образования (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и другие);

- содержание дополнительного образования как опережающее отражение действительности (Горский В.А., Леонтович А.В. и другие).

В ряде наших работ сформулированы некоторые принципы обеспечения преемственности основного и дополнительного образования, уточнены его функции:

- преемственность стандартизированного, универсального содержания общего образования и разнообразного лично значимого, рационально-прагматического содержания дополнительного образования как условие обеспечения полноты и цельности образования;

- проектная и учебно-исследовательская деятельность как образовательные технологии обеспечения преемственности общего и дополнительного образования на основе опережающего отражения окружающей действительности;

- обеспечение преемственности общего и дополнительного образования на основе обучения универсальным учебным действиям: *исследовательским, исполнительским, коммуникативным, оценочным.*

Известно несколько моделей организации учебно – исследовательской деятельности зарубежных авторов: модель Бейера, модель Голдмарка, модель Гоулсона, модель Джойса, модель Дьюи, модель Зухмана и др. [10].

В практике отечественных педагогов широкое распространение получила модель Обухова А.С., представляющая следующее:

- ориентировка* – выделение предметной области исследования;

- проблематизация* – осознание проблемы, постановка цели;

- оспособление* – выявление способов проведения исследования;

- планирование* – последовательности решения задач исследования;

- эмпирия* – сбор материала, постановка и проведение эксперимента;

- анализ* – обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных;

- рефлексия* – соотнесение собственных выводов с гипотезой.

При этом используются когнитивные блочно-модульные технологии [10].

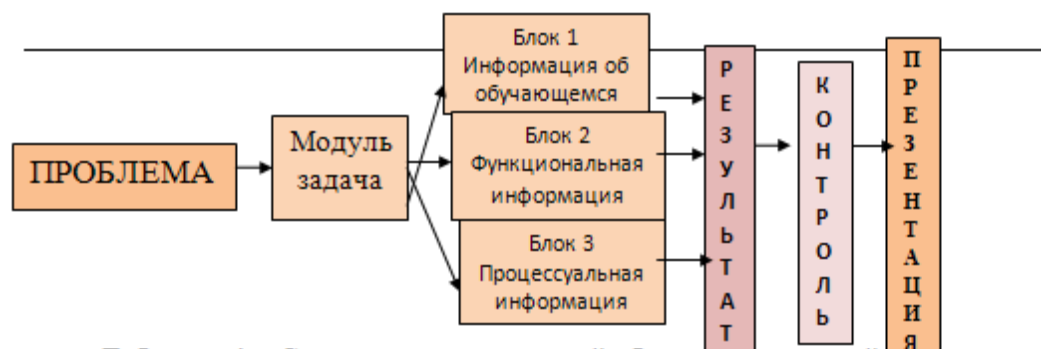


Таблица 1. Структура когнитивной блочно-модульной технологии развития учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Модуль представляет собой фрагмент интегрированного содержания и состоит из функциональных блоков:

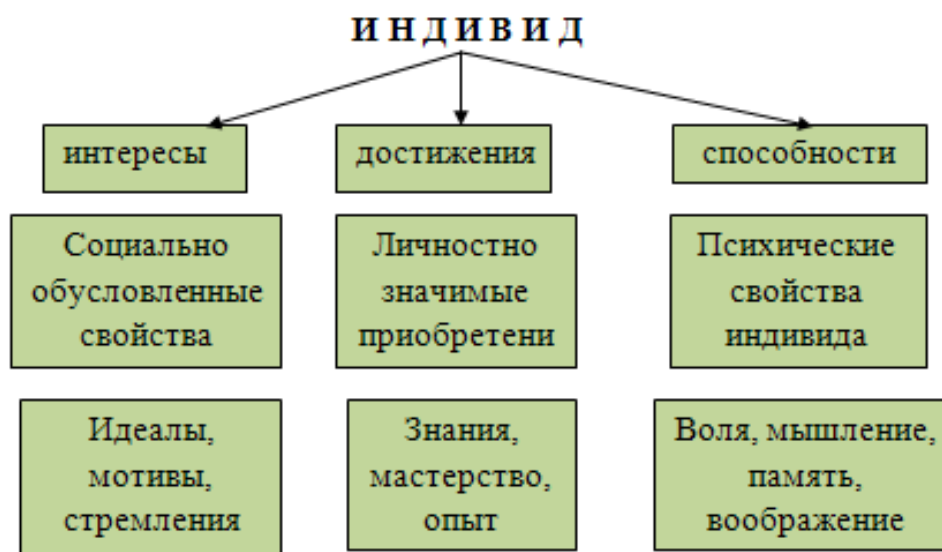


Таблица 2. Модуль 1. Информация об обучающемся.

Модуль 2 содержит функциональную информацию об интегрированном содержании общего и дополнительного образования. В предлагаемом случае содержание блока 2

отражает особенности учебных программ естественно-математического цикла общего и дополнительного образования.

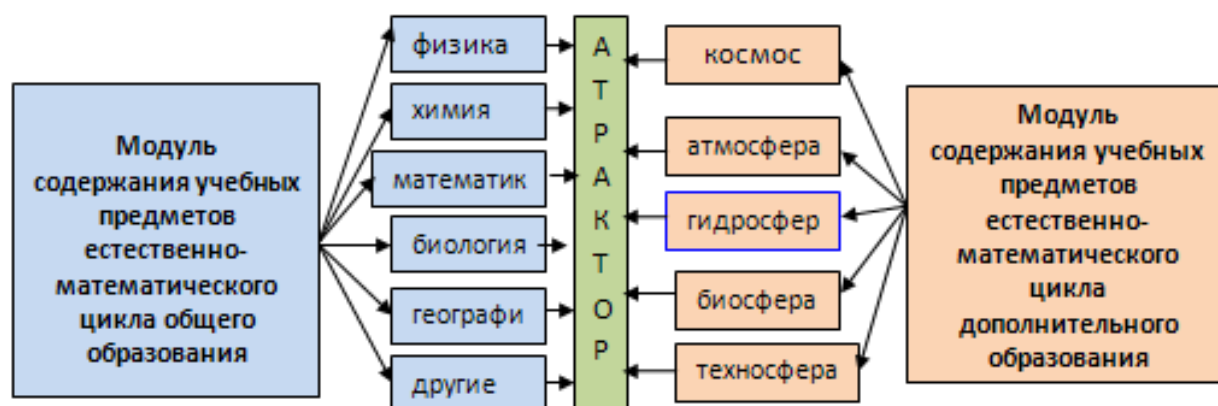


Таблица 3. Модуль 2 содержание естественно-математического общего и дополнительного образования.

Модуль 3. Процессуальная информация кроме сведений о способах деятельности (репродуктивный, проективный, исследовательский) содержит перечень форм подведения итогов учебно-исследовательской деятельности в зависимости от её содержания, например: олимпиада программистов, конкурс компьютерных игр, межшкольная конференция в режиме on line, демонстрация виртуальных моделей природных явлений, социально-общественных событий, техно и био объектов, защита рефератов, эссе, доклад, презентация, выступление, информация в СМИ, отчет о результатах экспедиции (экологическое, литературное, этнографическое и др.), отчетный

концерт, конкурс исполнителей, театрализованное представление на иностранном языке, кукольный театр, «капустник» и т.п.)

Преемственные связи между компонентами исследовательского процесса предполагают очередность решения задач исследования и поэтому всю работу можно вести по заранее намеченному примерному плану.

Преемственность предполагает плавный переход человека от одного этапа развития к следующему, от одной ступени образования к последующей, более совершенной.

Преемственность общего и дополнительного образования в единой системе непрерывного образования обеспечивает «смену

зон развития» [10] и реализует один из важнейших законов синергетики - закон системогенеза.

Архипова В.С., Баллер Э. А., Батаршев А.В., Зинченко В.П. и другие исследователи обращают внимание на то, что проблема преемственности многоаспектная и «... ее следует рассматривать каждый раз под своим углом зрения» [8].

Архипова В.С., рассматривая понятие «преемственность» с позиций институционального подхода, пишет: «преемственность в образовании - это преемственность норм, функций, ступеней и структур института образования, а также его функциональное взаимодействие с другими социальными институтами (семьей, культурой, производством, наукой, армией и т.д.), базирующееся на использовании результатов деятельности друг друга, взаимосвязях социальных общностей в сфере образования.» [1].

Байлер Э. А. относит преемственность к философской категории и определяет ее как объективную реальность сохраняющую связь между различными этапами или ступенями развития и обеспечивающую ее устойчивую целостность: «преемственность подчеркивает моменты заимствования в процессе развития, (удержания), а отрицание фиксирует моменты отбрасывания» [3].

Психофизиологический механизм преемственности между интеллектуально насыщенным традиционным содержанием общего образования и содержанием нового, как правило, эмоционально насыщенного, личностно значимого прагматического содержания дополнительного образования вытекает из учения И.П. Павлова о двух сигнальных системах.

Взаимодействующие субъекты преемственности (педагог и обучающийся ребенок) действуют как равноправные партнеры (таблица 4).

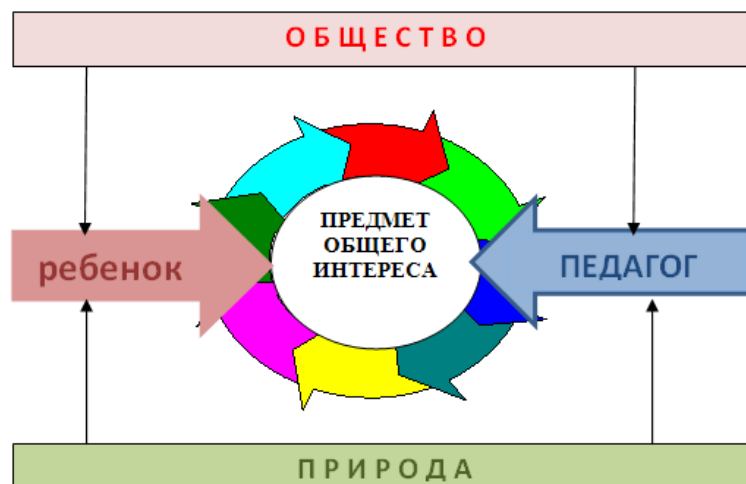


Таблица 4. Взаимодействие педагога и ребенка в процессе преемственности общего и дополнительного образования.

Зинченко В.П. рассматривает явление преемственности как «целостный непрерывный процесс, движущей силой которого является разрешение противоречий» [8], которые возникают в «конфликтной зоне» [4]. Преодоления возникающих противоречий создает условия для развития, в результате которого отдельные знания и умения перерастают в новое целостное новообразование, в новую способность.

Например, при проектировании моделей технических устройств в ходе обсуждения вариантов использования различных источников энергии, возникает «синергетический фонтан» предложений: ветер, вода, солнце, электромагнитное поле Земли, гравитация и т.п. «Струи фонтана» пересекаются. В точках бифуркации, возникают «гирлянды новых идей».

Происходит «столкновение» разных точек зрения, отражающих разное понимание содержания нового технического понятия. В процессе дискуссии устанавливается множество новых связей. «Продуктом дискуссии становится не только новое знание, но и сами преемственные связи между старыми и новыми знаниями, которые устанавливают обучающиеся» [11].

В точках бифуркации количество идей может возрасти, запускается как бы «цепная реакция», при которой актуализируется и интегрируется разнообразная информация, накопленная на уроках и во внеурочной, внешкольной деятельности. Возникают функциональные связи «детерминированные прошлым и направленными в будущее» [5].

Выготский Л. С. описывает психологический механизм преобразования зоны

актуального развития в зону ближайшего развития в момент «созревших функций»(7) при осознании и формулировании сути возникшего противоречия и способа его разрешения в момент перехода в «зону перспективного развития, когда обучающийся начинает осознавать границы своего знания и незнания, благодаря чему он получает возможность ... попытаться сформулировать возникающие противоречия ...» [8]. При этом необходимо инициировать актуализацию личностного потенциала обучающегося уже сложившегося под влиянием разнообразной информации в индивидуализированное знание обучающегося.

Психологи установили, что воспринимаемый (увиденный, услышанный) ребенком первичный поток информации направляется в психику для обработки. После обработки принятого сигнала в сознании формируется образ (своеобразная модель предмета, объекта), отражающий особенности субъективного представления обучающегося о предмете. Принятый ребенком первичный поток информации преобразуется в его сознании во «вторичный поток информации».

Содержание «вторичного потока информации» интегрирует опыт предыдущей познавательной деятельности ребенка, особенности его менталитета, специфику личностно-значимых интересов, уровень развития его природных задатков и другие индивидуальные особенности. Возникший в сознании субъективный образ интересного для ребенка предмета апробируется в общении, в деятельности.

Важно при этом понимать сущность интегратора, который лежит в основе, возникшего в сознании ребенка образа и насколько этот образ совпадает (или не совпадает) с замыслом педагога.

Воспринимая новую информацию, ребенок сам становится создателем разнообразных (порой фантастических) образов, возникающих в его сознании (по аналогии, по ассоциации). Поэтому введение новой (для ребенка) информации всегда должно сопровождаться пояснительными иллюстрациями, текстами, определениями вводимых понятий, омонимами и синонимами, поясняющими вводимые понятия. Далее, включаются предметные и образные компоненты, что обеспечивает мышление многомерным, панорамным восприятием образа и преемственность осуществляется «в единстве по схеме: предмет — действие — образ и слово — действие — предмет и т. д.» [8].

Обобщая методологические, философские, психолого-педагогические характеристики

преемственности общего и дополнительного образования выделим следующее:

Предлагаемый подход к определению сущности понятия «преемственность общего и дополнительного образования», синтезирует результаты исследования этой проблемы на философском, психолого-дидактическом и методическом уровнях.

Методологической основой преемственности основного и дополнительного образования является теория синергетического развития содержания познавательной деятельности детей.

Сущность содержания понятия «преемственность общего и дополнительного образования» раскрывается в процессе обеспечения противоречивого единства в сохранении и одновременно в устранении (отрицание) каких-либо моментов наследия прошлого опыта и на этой основе формирование исходной основы актуальной деятельности как ее специфического опережающего отражения в сознании обучающихся.

Преемственность общего и дополнительного образования представляет действие, вбирающее в себя историческое развитие представлений о сущности теории и практики познания как детерминанта научного развития.

Блочно-модульной модель структуры процесса преемственности общего и дополнительного образования научно-технической направленности представляет собой совокупность информации об обучающемся, о содержании образования и об процессуальных особенностях осуществления преемственности в соответствии с логикой развития науки и науки.

Основными дидактическими средствами обеспечения преемственности общего и дополнительного образования являются тексты задач, заданий и упражнений, описание проблемных ситуаций, тезаурус научно-технических терминов, перечень энциклопедических словарей и справочников, адреса тематических сайтов в сети Интернет на основе использования когнитивных технологий.

Учебно-исследовательская деятельность обучающихся как образовательная технология обеспечения преемственности общего и дополнительного образования на основе синтеза обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации моделирует научное исследование и тем самым способствует не

только усвоению определенных фактических сведений, но и освоению исследовательских процедур, тем самым превращая исследование из приема обучения в его содержание и поэтому представляет перспективное направление повышения эффективности образования.

Управление продвижением саморазвивающегося и самоопределяющегося индивида по образовательному маршруту возможно путем формирования педагогической среды в постоянно расширяющемся образовательном пространстве на основе свободного обмена знаниями и опытом деятельности между субъектами действующими в образовательном пространстве на основе открытости образовательных ресурсов.

Анализ состояния педагогической практики показал, что каждое образовательное учреждение разрабатывает и реализует свою оригинальную модель преемственности основного и дополнительного образования, которая отражает возможности муниципального образовательного пространства, включающего интеллектуально – наполненное, стандартизированное общее образование и многообразие эмоционально окрашенного, личностно значимого и прагматичного дополнительного образования в удовлетворении образовательных интересов детей и их родителей.

Практическая значимость преемственности основного и дополнительного образования может быть выше при реализации комплекса следующих мер:

- открыть образовательные учреждения социуму и включение образования в процессы муниципального и регионального развития (социально-политический уровень);
- индивидуализация образования как проектной и учебно-исследовательской деятельности (дидактико-методический уровень);
- менеджмент и маркетинг, координация инновационной деятельности (организационно-институциональный уровень);
- партнерство субъектов муниципального образовательного пространства,

профессиональный рост специалистов занятых в сфере дополнительного образования (социально-экономический уровень).

Литература.

1. Архипова С.В. преемственность в образовании: социологический анализ: дисс. канд. социол. н. – 165 с. 22.00.06. Ур. Гос. ун-т им. А.М.Горького.- Екатеринбург, 2009.
2. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969.
3. Батаршев А.В. Преемственность в обучении в общеобразовательной и профессиональной школе. СПб., 1996.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека.— М.: Изд-во Смысл, 2005.
5. Горский В.А. Научные основы взаимодействия и преемственности формально, неформального и внеформального образования: монография. / Под ред. Рыжакова М.В. М.: Уфа. Изд-во ИРО БР. 2012.- 358 с.
6. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования. // Психологическая наука и образование. 2000, № 2. С.18-44.
7. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: синергетическое мировидение. М.: ГАО, 2006.- 256 с.
8. Леонтович А.В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся // Преподаватель XXI век. 2013, № 2. с. 123-130.
9. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
10. Организация проектной учебно-исследовательской деятельности школьников: научно-практические рекомендации для педагогов дополнительного образования, учителей, методистов.» / Авт.-сост. И.И. Белова, С.М. Гетманцева, Ю.Н. Гребенникова, О.А. Гуцина.– Великий Новгород, 2002. – 63 с
11. Пригожин И., Стенгерс Н. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Гнозис, 1977.

Корнеева Н.Ю.

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*аспирантка Психолого-педагогического института
ФГБОУ ВПО "Мурманский государственный гуманитарный университет", Мурманск*

DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY students as a social and pedagogical problem

*Korneeva Natalya,
graduate student of psycho-pedagogical institute
"Murmansk State Humanities University", Murmansk*

Аннотация

В настоящей статье рассматривается исторический аспект становления категорий "гражданская идентичность", "гражданский патриотизм", их современные трактовки, на основе которых в соответствии с принципом терминологического единообразия раскрывается с педагогической точки зрения содержание вышеназванных категорий. Проведенное исследование позволяет утверждать, что развитие гражданской идентичности школьников в практике современного школьного образования является социально-педагогической проблемой.

ABSTRACT

This article deals with the historical aspect of the formation of the categories "civic identity", "civic patriotism" of their modern interpretation on the basis of which, in accordance with the principle of uniformity of terminology reveals a pedagogical point of view of the content of the above categories. The study suggests that the development of the civil identity of students in the practice of modern school education is a social and educational problem.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданский патриотизм.

Keywords: civic identity, civic patriotism.

Идеологами образовательного стандарта нового поколения чётко обозначена миссия системы образования – "формирование гражданской идентичности как условие укрепления российской государственности"[10].

Обращаясь к современному этапу развития гражданского общества в России, необходимо отметить, что гражданская идентичность не является сегодня устойчивым стержнем личности. Более того, разрушение монолитной идентичности советского человека, определяющего себя в первую очередь через принадлежность к тотальной общности — к государству, резкое неприятие прежних идеалов и норм социальной жизни, ценностная дезориентация, отсутствие представлений об общности интересов и целей современников обусловили кризис гражданской идентичности в России.

В целенаправленном формировании гражданской идентичности, а именно в раскрытии для личности гражданских ценностей, определяющую роль играет гражданское образование. В условиях резкого неприятия социалистических идеалов воспитания "послушного" гражданина и

несформированности актуальных представлений о принципах гражданского образования, ответить на вопрос об аксиологической составляющей гражданского образования, о его содержании, возможно, на наш взгляд, через обращение к богатому наследию русской философии (к идеям Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, С. Л. Франка и др.).

Для русской философской мысли характерно толкование гражданского образования в аспекте формирования нравственности и понимание зрелой гражданской идентичности как критерия духовного богатства личности. Гражданская активность, направленная на достижение общественно значимых целей, также понимается русскими философами как "нравственная активность — любовная деятельность на благо ближнего"[9, с.436]. Обладать гражданской идентичностью — значит быть инициативным, "приучаться возлагать как можно больше на самих себя и на свою активность"[2]. "Настоящий гражданин мыслит об общем"[6], следовательно, гражданская идентичность предполагает заинтересованность человека в социальных связях, ориентацию на жизнь с сообществом, способность устанавливать подлинные связи с социальным миром, что вовсе не исключает личный успех как жизненную ценность современного человека.

Для русских философов фундаментом формирования гражданской идентичности выступают такие исторически сложившиеся ценностные ориентации, как любовь к Родине, преданность, сопряженная с чувством ответственности перед Россией и национальным достоинством; солидарность, "сознание взаимного соучастия в общем деле" (С. Л. Франк), немислимые без доверия и уважения человека к человеку; свобода, понимаемая как "свободное самоограничение личности" (Н. А. Бердяев) и самодисциплина (И. А. Ильин); долг, гражданская честность и честь; гражданское мужество, необходимое для принятия самостоятельных ответственных решений, уважение к закону.

При этом идентификация с ценностями понимается русскими философами как внутренний акт свободного выбора человека. Невозможно заставить человека однажды войти в ценностный мир. Ценности формируются изнутри, поэтому главное направление гражданского образования — это организация той среды, "где ребенок привыкнет поступать как человек и как гражданин"[11, с.98], создание условий мотивированной духовной работы, жизненного самоутверждения личности, самореализации личности в социально значимых формах деятельности.

Как уже отмечалось ранее, для отечественной научной традиции понятие гражданской идентичности является относительно новым.

В своих исследованиях Т.В. Водолажская определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе[3]. М. А. Юшиным гражданская идентичность рассматривается как тождественность личности статусу гражданина, как оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [14]. Р. Ю. Шикова представляет гражданскую идентичность как структурный компонент социальной идентичности и определяет как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности[13]. Д. В. Григорьев полагает, что гражданская (российская) идентичность — это свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности прошлому, настоящему и будущему российской нации[4].

В педагогической науке "гражданская идентичность чаще всего понимается как:

-осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл, основанное на признаке (качестве) гражданской общности, характеризующем его как коллективного субъекта;

-тождественность личности статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства"[5, с.251].

Академик Асмолов считает, что "гражданскую идентичность можно определить с двух разных точек зрения, как:

-осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл;

-феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта.

Вышеназванные определения не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны личности и со стороны общности"[8, с.13].

Научным сообществом признано, что "гражданская идентичность юного человека формируется на основе идентичности семейной, школьной, идентичности с территориальным сообществом. Именно в школе ребенок становится человеком общественным"[8, с.14]. Поэтому проблема формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения приобретает особую педагогическую значимость и решение её в полном объеме затрагивает учреждения основного общего и среднего общего образования, а также зависит как в целом от системы образования, так и от каждого педагога.

Анализируя работы, посвященные проблеме толкования понятия "гражданская идентичность", можно сделать вывод, что данное понятие трактуется исследователями неоднозначно, отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления, анализируются различные аспекты изучения гражданской идентичности в соответствии с кругом научных интересов исследователей.

Следует также признать, что в педагогической теории проблема формирования гражданской идентичности школьника осмыслена недостаточно для того, чтобы стать нормативным регулятором для проектирования различного вида образовательных практик, хотя вопросы, связанные с гражданским образованием

и воспитанием, находятся в поле внимания исследователей. Деятельность педагога не была предметом специального исследования, а ведь именно учитель развивает гражданскую идентичность школьников в учреждениях основного общего и среднего общего образования. Хочется отметить, что "именно образование как наиболее технологическая и изменчивая сторона человеческой культуры "держит руку на пульсе" человеческих ценностей и идеалов, индивидуального и общественного мировоззрения, поведенческих стереотипов и конкретных поступков"[12, с.154].

Среди многих проблем, возникающих при изучении гражданской идентичности школьников, на наш взгляд, необходимо в первую очередь исследовать такие, в которых остро нуждаются образовательные практики. К ним относят проблемы, связанные с обоснованием структуры явления "гражданская идентичность школьника" и содержания ее компонентов, с определением функций компонентов гражданской идентичности школьника; с определением подходов к формированию и принципам развития гражданской идентичности школьников; с разработкой программы и с определением методов развития гражданской идентичности учащихся в учреждениях основного общего и среднего общего образования.

В.А.Сухомлинский в педагогической трилогии "Сердце отдаю детям" писал: "Гражданское видение мира - одна из проблем, от которых зависит единство обучения и воспитания. На всех уроках, когда изучалось прошлое и настоящее нашей Отчизны, я стремился пробудить чувство того, что Отчизна - это родной дом; счастье Родины - это мое личное счастье, ее горе в минуту тяжких испытаний - мое горе. В истории нашей Родины множество светлых, героических страниц, которые возвеличивают наш народ. Я пробуждал чувство гордости за все светлое, героическое, утверждая в сознании юных граждан мысль о том, что они наследники славы и чести предков. Но в истории Отчизны есть и темные, тяжкие страницы. Я стремился, чтобы эти страницы пробуждали чувство боли в юных сердцах"[7].

Российское общество развивается нестабильно, и, как следствие, гражданская активность сменяется социальной апатией и пассивностью. Современный человек ищет идентичность не в сфере гражданских отношений, а в рутине повседневности. "Гражданское видение мира"[7] заменяется узким, домашним миром.

Формирование гражданской идентичности осуществляется различными институтами социализации (школы, общественные организации, учреждения дополнительного образования, культура и спорт, средства массовой информации и т.д.). Основы нравственности личности закладываются в семье, поскольку именно она является своеобразной первичной средой, приобщающей ребенка к опыту того или иного общества, именно в ней формируются представления о Родине, о родной культуре, а также о формах поведения, необходимых для успешного функционирования человека в обществе. Очень важно, чтобы ребенок не просто механически усваивал и воспроизводил те или иные образцы, а трансформировал их в насыщенные личностные смыслы, ценности, реализуемые в индивидуализированных формах гражданского и социального поведения. Сама семья создает свои уникальные внутрисемейные представления о том, что такое Отечество, малая Родина, семья. Тем самым задаются уникальные ориентиры процессу гражданской идентификации каждого конкретного ребенка.

Однако сегодня существуют серьезные риски, связанные с недостаточной информированностью многих родителей в вопросах воспитания и развития личности ребенка. Увеличение разводов, неполных и конфликтных семей, рост социального сиротства и т.д. негативно сказалась на ее воспитательном потенциале. Наблюдается процесс отчуждения семьи от образовательных учреждений, усиливается недоверие родителей к школе, имеет место неадекватное отношение родителей учащихся к педагогам. Исследования, проведенные среди родителей, выявили непонимание многими из них значимости воспитания у детей гражданских качеств, терпимости к иному мнению, что является следствием деформации родительского сознания в условиях размытости и неопределенности ценностных ориентиров в обществе, а также недостаточные знания родителей учащихся в области педагогики и детской психологии[8, с.6,7].

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема приобщения родителей к формированию личности ребёнка, привитие ребенку таких нравственных качеств, как уважение к окружающим людям, порядочность, честность, готовность к преодолению трудностей и жизненному оптимизму.

Таким образом, особенно актуальной и значимой проблема гражданской идентичности является для поколения, только вступающего в

жизнь, для которого процесс становления идентичности (как гражданской, социальной, так и личностной) совпадает с процессом социализации в целом. Если для старшего поколения стремление к замене утерянных социальных идеалов новыми, связано со стремлением к восстановлению нарушенной картины мира, то для подростков – со стремлением к созданию картины своего мира, одновременно похожего и не похожего на мир взрослых, который подростки одновременно считают и своим, и чужим. В этом плане поиск своей личностной уникальности, ее содержания и структуры непосредственно связан с рефлексией жизненных планов, целей и путей самоопределения.

В связи с этим возникает настоятельная потребность в изучении процесса присвоения подростками, юношами и девушками своего индивидуального и культурно-исторического прошлого и способности аутентично конструировать свое будущее. При этом огромное значение имеет анализ причин неприятия или пассивного отторжения подростками той культуры, тех нравственных эталонов и оценочных категорий, которые являются значимыми для его социального окружения.

Конечной целью изучения факторов, влияющих на становление гражданской идентичности, является анализ условий, способствующих интериоризации, то есть присвоению социальных норм и ценностей. Это связано с выработкой нового отношения, переживания новых знаний как своих, что достигается развитием мотивации, лежащей в основе нового поведения. С этой точки зрения одним из важнейших становится вопрос о механизмах интроекции внешних норм, ценностей и эталонов.

Сложности, связанные с изучением процесса формирования гражданской идентичности вытекают из того несомненного факта, что в России гражданское общество еще мало развито, практически отсутствует, также как и представление о его ценностях, эталонах и идеалах. Это приводит к отсутствию объектов для идентификации, без которых невозможно конструирование полноценной гражданской идентичности. В этом случае, гражданская идентичность должна включаться в социокультурную идентичность как значимая часть ее структуры.

Таким образом, актуальность исследования процесса формирования гражданской идентичности наиболее высока в отношении к подростковому и юношескому возрасту, так как

совпадает с процессом их осознания себя и своего места в мире.

По мнению академика Асмолова, "именно социальное конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны выступает как миссия социокультурной модернизации образования, а тем самым и движения России по направлению к гражданскому обществу"[1]. При этом ученый подчеркивает, что "ценностные нормативные характеристики личности как идеального представителя гражданского общества, обеспечиваемые мероприятиями по формированию гражданской идентичности, этнической идентичности и общечеловеческой идентичности включают:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;

- гражданский патриотизм;

- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры "малой родины";

- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;

- осознание своей сопричастности к судьбам человечества;

- установка на владение универсальными способами познания мира"[8].

Ученые А.Г. Асмолов, О.А.Карабанова и др. считают, что "осуществление задачи развития гражданской идентичности в контексте общего образования как ведущей социальной деятельности общества приведет к следующим личностным и социальным эффектам: осознанию учащимися себя гражданами России, укреплению российской государственности, росту конкурентоспособности российского общества, уменьшению риска распада нашей страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам"[8].

Таким образом, актуальность исследования процесса развития гражданской идентичности наиболее высока в отношении к подростковому и юношескому возрасту, так как совпадает с процессом их осознания себя и своего места в мире. В этой связи одной из важных социально-педагогических проблем является проблема формирования гражданской идентичности подростков.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Текст] / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. - 2010. № 4.
2. Бердяев, Н. А. Судьба России. Русская идея [Текст] / Н. А. Бердяев / Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. - М.: Сварог и К°, 1997. С. 292.
3. Водолажская, Т.В. Идентичность гражданская [Текст] / Т. В. Водолажская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.
4. Григорьев, Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] / Д. В. Григорьев // Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования : интернет-конф. - Режим доступа: <http://proektpatriot2.jimdo.com/гражданскаяидентичность/>
5. Ефименко, В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия "гражданская идентичность" [Текст] / В. Н. Ефименко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С.251.
6. Ильин, И. А. [Электронный ресурс] / И.А.Ильин / Наши задачи. Том 1, С.32. Режим доступа: http://www.dolit.net/author/9634/ebook/47201/ilin_i_van_aleksandrovich/nashi_zadachi_tom_1/read/32
7. Сухомлинский, В.А. [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский / Мировоззрение и убежденность / Сердце отдаю детям. - Режим доступа: http://www.pravoslavie.by/page_book/mirovozzrenie-i-ubezhdennost
8. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школ [Текст] / А. Г. Асмолов [и др.]. - М. : ФГАУ "ФИРО", 2012. - 227 с.
9. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992.
10. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (утв. Приказом М-ва образ. и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Доступ из СПС "Гарант".
11. Френе, С. Нравственное и гражданское воспитание [Текст] / С.Френе . - М.: Образование и бизнес, 1994. - С. 98.
12. Черникова, В. Е. Гуманитарное образование и духовное развитие личности [Электронный ресурс] / В. Е. Черникова // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. -2009. - № 64, С.154. — Режим доступа: <http://vestnik.stavsu.ru/64-2009/22.pdf>
13. Шикова, Р. Ю. Гражданская идентичность молодежи в современной России [Текст] / Р. Ю. Шикова // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики : сб. науч. ст. – Краснодар : КубГУ, 2010. – С. 91–97.
14. Юшин, М. А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России : дис. ... канд. полит. наук [Текст] / М. А. Юшин. – Тула, 2007. – 189 с.

Маркова Людмила Александровна

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*кандидат педагогических наук, доцент,
Мурманский государственный арктический университет,
г. Мурманск.*

THE RETROSPECTIVE ANALYSIS OF PREPARATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SHOTS OF SYSTEM OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION IN RUSSIA

*Markova Lyudmila, the candidate of pedagogical sciences,
assistant professor Arctic Murmansk state University,
Murmansk*

Аннотация.

В статье представлен сравнительно-педагогический анализ зарождения и развития системы повышения квалификации в России, который автор рассматривает как один из продуктивных методов в педагогическом прогнозировании создания современных систем повышения квалификации педагогов. Ценность изучения зарубежного и исторического опыта, анализ тенденций его развития дает возможность с учетом предшествующего позитивного опыта прийти к оптимальному решению.

Abstract.

The article presents a comparative pedagogical analysis of the origin and development of the system of improvement of qualification in Russia, which the author considers as one of effective methods in teaching forecasting the creation of modern systems of training teachers. The value of studying overseas and historical experience, analysis of trends enables taking into account the previous positive experience to arrive at the optimal solution.

Ключевые слова. Повышение квалификации, система подготовки, формы подготовки, модель образования, дистанционные образовательные технологии, информатизация образования.

Key words. Professional development, system of preparation, form of education, model of education, remote educational technologies, education informatization.

История зарождения организационных форм и содержания повышения квалификации учителей с XIX века описана в многочисленных статьях Э.М. Никитина, А.Л. Ситник [11,12,13,14], Л.И. Соломко[23,24], А.Н. Зевиной [5]. Проблемы повышения профессиональной квалификации педагогических кадров занимались Б.С. Гершунский[4], Е.П. Тонконогая [21]. А.Ю. Панасюк [15]. Концепцию повышения квалификации педагогических кадров школы предложили В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Воронцова[7]. Вопросы повышения квалификации как фактор развития общеобразовательной школы рассматривались на многочисленных Всероссийских и региональных конференциях [19] и др. Перспективы и проблемы развития дополнительного педагогического образования на старте третьего тысячелетия представлены в работах И.Д. Чечель[26] и др.

Общепризнано, что обучение работающего учителя, постоянное повышение его квалификации в зависимости от времени и обстоятельств меняет свои формы, организацию, содержание. «Уча, учитель должен учиться и сам. Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит; что ему не для чего и нечему больше учиться. Каким образом он, сам не развивающийся, может пробудить в других то, что угасло уже в нем самом, - потребность образования и развития?»- так писал видный русский педагог и ученый второй половины 19-го, начала 20-го века П.Ф. Каптерев[6]. Известные и признанные слова К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, покуда учится, не стареют ни при каких обстоятельствах. В архивных материалах Государственной научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского сохранились материалы, свидетельствующие, что еще в середине XIX века учителя повышали свою квалификацию через курсы, съезды, совещания, педагогические советы и самообразование. «...Самой ранней формой, способствовавшей росту профессионального уровня учителей, стали педагогические советы, которые были введены

при каждой гимназии Уставом 1828 года... Большую роль сыграли в этом виднейшие русские педагоги: Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Модзалевский. Они считали, что в педагогическом совете бьется сердце школьного организма»[2]. Съезды, конференции, совещания, семинары проходили как в масштабах уезда, губернии, так и во всероссийском масштабе. Ф.Г. Паначин [16] называет учительские съезды XIX века курсами, так как значительное место в работе съездов уделялось вопросам повышения знаний учителей, методам и приемам преподавания и воспитания.

Формой объединения учительской интеллигенции являлись различные педагогические общества. Они создавались в Москве и Петербурге, в университетских центрах и губерниях. Одно из первых педагогических обществ возникло в Петербурге в 1859 году и просуществовало 20 лет. Общество имело отделения (секции) по учебным предметам, на которых обсуждались учебные планы и программы, методы обучения и воспитания. Их можно считать прообразом современных методических объединений учителей. Объединению учительства служили общества взаимопомощи учителям народных училищ. Они издавали свои журналы, занимались устройством библиотек.

Повышению квалификации учителей служили педагогические музеи. Так, первый Всероссийский Петербургский педагогический музей имел стационарную и передвижную выставки, организовывал публичные лекции. Педагогические музеи работали и в других городах России.

В 1890-1900-е годы в Петербурге развернула активную деятельность общественная библиотека, созданная русским библиофилом и просветителем Н.А. Рубакиным, впоследствии подаренная им Петербургской Лиге образования.

Знаменателен своей работой первый Всероссийский съезд по вопросам народного образования, который проходил в январе 1914 года. На нем впервые четко сформулирована

потребность в повышении квалификации учителей.

На первом Всероссийском съезде обсуждались вопросы о наблюдательных уроках, о необходимости учителей-инструкторов, назначаемых учительскими организациями (сегодня мы их называем методистами). Так зарождалась методическая работа. Впервые в 1914 году на Всероссийском съезде были сформулированы цели, задачи, формы и содержание повышения квалификации учителей через курсы, совещания, обмен опытом, совместную работу учителей. Практика проведения съездов была сохранена и после Октябрьской революции, в 1920 годы [14].

Вехи становления федеральной системы повышения квалификации [11]:

- в 1927 году созданы Центральные курсы повышения квалификации работников социального воспитания;
- в 1928 году появился Институт повышения квалификации педагогов; в 1930 году он переименован в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПКНО);
- 1962 год - становление Центрального института усовершенствования учителей (ЦИУУ);
- 80-е годы - ЦИУУ становится головным институтом системы повышения квалификации работников образования СССР;
- декабрь 1990 года - на базе ЦИУУ создан Республиканский институт повышения квалификации работников образования (РИПКРО); 1997 год - создана Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Вопросы повышения квалификации в педагогической науке до 50-х годов XX века относились к разряду чисто организационных и по этой причине не включались в планы и тематику исследовательских работ, поэтому глубоких разработок по определению целей, содержания, методики учебного процесса в формирующейся системе основных учреждений повышения квалификации – институтах усовершенствования учителей – не проводилось. Лишь с конца 50-х годов стали появляться первые диссертационные исследования, отражающие отдельные аспекты профессионального мастерства учителей на школьном и районном (городском) уровнях. Существенные изменения в практике совершенствования профессиональных знаний педагогических кадров произошли в 80-90

годы. Реформа образования 1984 года предусматривала значительные изменения в структуре учреждений дополнительного образования педагогических кадров (повышения квалификации) регионального и муниципального уровней. Это было обусловлено необходимостью оказания помощи учителям в их работе в соответствии с новыми требованиями. Научные исследования и публикации этого периода, по материалам Э.М. Никитина [12], в основном не затрагивают процесса модернизации системы повышения квалификации во всей его сложности. Разрабатывались лишь отдельные направления системы: личностно-педагогическая ориентация профессиональной подготовки учителя (В.Г. Воронцова); подготовка классных руководителей в системе повышения квалификации к формированию музыкальных интересов школьника (И.В. Крупина); повышение квалификации руководящих кадров в системе ФПК (А.И. Лихолетова); повышение квалификации учителей сельских школ (Р.М. Шерайзина); повышения квалификации руководящих кадров (В.Ю. Кричевский и Е.П. Тонконогая). В своих исследованиях и публикациях они не вышли на общие проблемы модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров в период обновления содержания обучения в общеобразовательных школах. Более широкий охват проблемы мы находим в исследованиях и публикациях Н.М. Чегодаева, однако и он не дает всестороннего научного анализа состояния и происходящих перемен в системе повышения квалификации, хотя именно последние десятилетия стали периодом бурных перемен в этой сфере образовательной деятельности [12].

Совокупность различных учреждений и научно-методических служб, сложившаяся в СССР на протяжении семидесяти лет, оставалась единственной в России разветвленной образовательной подсистемой, выполняющей функции дополнительного педагогического образования, обеспечивающей сохранение единого образовательного пространства в стране. Реорганизация ее во многих регионах началась «снизу», спонтанно. В 80-е годы наметилась тенденция изменения структуры институтов усовершенствования учителей (ИУУ) и перевода их в институты повышения квалификации (ИПК) на правах вуза.

Изучение процесса последовательной реорганизации институтов усовершенствования учителей в институты повышения квалификации, совершенствования их структуры и содержания позволяет сделать вывод, что эти перемены были адекватны изменениям, сопутствующим

реформированию и модернизации системы образования в целом. Они направлены на укрепление профессорско-преподавательского состава, расширение контингента слушателей за счет привлечения новых специальностей, введенных в общеобразовательных учреждениях, приведения содержания повышения квалификации в соответствие с обновленным содержанием общего среднего образования.

Вместе с тем в ряде территорий по решению региональных Департаментов и Комитетов управления образования в компетенцию институтов усовершенствования институтов повышения квалификации учителей, помимо дополнительного педагогического образования, были включены функции, связанные с их участием в разработке и реализации программ развития образования в регионе. За новыми функциями последовало переименование ИПК и ИУУ в региональные центры развития образования.

Таким образом, к концу 90-х годов XX века учреждения дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) вышли на новый качественный уровень по структуре, кадровому обеспечению и содержанию работы. Этот уровень позволил ИПК и ИУУ на рубеже XX-XXI веков обеспечивать теоретическую и методическую поддержку учителей, активно включившихся в широкий эксперимент по изменению структуры и содержанию общего среднего образования, по реструктуризации сельской школы, по введению единого государственного экзамена, предпрофильного и профильного обучения, информатизации образования.

Подготовка и переподготовка преподавателей в области ИКТ и учебно-методическое обеспечение этого процесса - важнейшие составляющие комплексной программы информатизации образования. С 1985 г. во многих пединститутах введена подготовка учителей математики и физики по второй специальности - «информатика и вычислительная техника».

Дальнейшее развитие процесса информационной подготовки учителей рассмотрим на типичном примере Киевского института усовершенствования учителей. В Киевском ИУУ организована переподготовка по компьютерным технологиям работников городского института усовершенствования учителей, районе, управления народного образования, руководителей всех учебных заведений; за каждым районным отделом народного образования, школами закреплены консультанты из числа научных сотрудников для

научно-методического руководства работой по внедрению вычислительной техники в школы; в рамках ИУУ педагогам проводятся опережающие лекции-консультации по новому школьному предмету, разрабатываются рекомендации по оборудованию кабинетов вычислительной техники, обслуживанию и ремонту ЭВМ, предусматриваются систематические экскурсии учителей в вычислительные центры предприятий.

Во многих городах (например, в Свердловске) создаются областные координационные научно-методические советы по внедрению электронной техники в средние учебные заведения. Советы занимаются подготовкой кадров, разработкой учебно-методической пособий, техническим оснащением школ, организацией семинаров, разработкой программ курсовой подготовки и переподготовки учителей-предметников[4].

Начавшийся с 1991 года этап развития информатизации образования следовало бы условно назвать региональным в связи с тем, что ответственность за развитие школьной информатики была передана в ведение региональных органов управления образования (департаментов и комитетов областных и краевых администраций).

На этом этапе ярко проявился субъективный характер в управлении образовательными процессами: по-разному проявилось понимание места и роли информатики в общем образовании первыми руководителями региональных органов управления образования. Некоторые из них (такие, например, как руководители системы образования в Пермской, Ярославской и некоторых других областях) восприняли школьную информатику как стержневой элемент развития информатизации образования в регионе и обеспечили в ней всемерную финансовую и нормативную поддержку. В большинстве же регионов преобладало консервативное отношение[9].

Программы информатизации образования регионов разрабатываются на основе федеральных программ (Вологодская область, Нижегородская область и др.). Основное направление деятельности этих программ - создание единого регионального информационного образовательного пространства. В ряде областей (например, Тульской) были созданы Координационные Советы при департаменте информатизации с целью интеграции усилий учреждений образования области (в том числе и ИПК) в решении задач информатизации.

Обеспечение непрерывного образования возможно при применении инновационных педагогических технологий [26]. Одним из методов достижения поставленной задачи по исследованиям В.Л.Акуленко [1], Е.С. Полат [20], И.В.Роберт [22], и др. является дистанционное обучение с использованием ИКТ.

Дистанционные образовательные технологии представляют собой комплекс образовательных услуг, предоставляемых слушателям с использованием специализированной информационно-образовательной среды, включающей в себя системно-организационную совокупность средств передачи информации, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

В связи с этим применение дистанционных образовательных технологий предполагает принципиально новую роль преподавателя в образовательном процессе. На него возлагаются такие функции, как профессиональное владение компьютерной техникой, управление процессом освоения знаний слушателей, удаленных от образовательного учреждения, консультирование, руководство учебными проектами и т.п. В настоящее время проводится работа в направлении создания материально-технического оснащения, учебно-методического обеспечения, выбора форм обучения, определения перечня направлений, по которым целесообразно проведение повышения квалификации с использованием указанного метода.

Создание единой образовательной среды предполагает развитие специализированного Интернет-портала дополнительного профессионального образования, позволяющего обеспечить оперативный поиск и доступ к информации по различным аспектам организации и проведения повышения квалификации. Создание и организация территориальной распределенной информации, концентрирующей в своем составе апробированные учебно-методические материалы, нормативно-правовые акты, инновационные педагогические технологии, педагогический опыт позволяют наиболее эффективно решать проблемы непрерывного образования; формировать систему повышения квалификации педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений всех уровней; разрабатывать и формировать научно-методическую основу диагностики качества обучения в системе дополнительного профессионального образования [23].

Творческий поиск в области развития педагогического образования свидетельствует, что система повышения квалификации имеет большие потенциальные и еще не использованные возможности. Многие институты связывают дальнейшее развитие с совершенствованием структуры, расширением контингента слушателей, обновлением содержания, использованием информационных и коммуникационных технологий.

В современных условиях растущей целостности мира нельзя рассматривать школьную политику, принимать управленческие решения в области образования без учета мировых тенденций в его развитии. Конечно, сопоставлять отечественную и зарубежную системы образования очень трудно в силу социальных различий, однако изучение зарубежного педагогического опыта крайне полезно при решении задач современного реформирования российского образования.

Современная система подготовки учителей Франции рассматривается в исследованиях Л.Н. Лабазиной [8], тенденции развития подготовки преподавателей вузов США и Германии исследует М.С. Сунцова [24]. В серии публикаций [3] проблемы повышения квалификации учителей на западе рассматривает В.Б. Гаргай. В развитых англоязычных странах к концу 70-х годов XX века был не только заложен фундамент, но и в основном полностью возведено здание национальных систем повышения квалификации учителей [3]. «Несущими» конструкциями этих систем стали две основные организационные модели: курсовая модель (course model) на базе высших учебных заведений и повышение квалификации непосредственно в школах (school based in-service education). В оценках участников международного исследовательского проекта INSET (1975-1981) красной нитью проходит мысль о слабеющем влиянии национальных систем повышения квалификации на ситуацию в школах.

В результате критики, вызванной, без сомнения, заботой о школе, стало ясно: проблему качества школьного образования одними курсами не решить, но и внутришкольная модель ПК, по мнению зарубежных экспертов, лишенная надлежащей организационной и теоретической поддержки, со временем обнаружила ряд серьезных проблем. На фоне обозначенных проблем стало ясно: в школы должны прийти наука и компромисс. Наука - чтобы осмыслить и предсказать творческие поиски учителей, компромисс - чтобы гармонизировать интересы и цели педагогических коллективов, творческих групп, администрации. В 90-е годы появился

модернизированный вариант школьной щели, получившей название «повышение квалификации, ориентированное на потребности школы» (school focused in-service education). По замыслу авторов, этот усовершенствованный вариант был призван решить проблему синтеза преимуществ курсовой и школьной моделей повышения квалификации за счет взаимного устранения их недостатков. Формально новая модель, как правило, базируется в школе, так как субъектами повышения квалификации являются учителя - члены одного педагогического коллектива.

Однако, качественно эта модель, не получившая еще своего окончательного и короткого названия, уже нечто большее, чем традиционное повышение квалификации в школе. Западный эксперт Е. Хьютон (Hewton) так формулирует суть нового подхода. «...деятельность, в ходе которой *совместными* усилиями специалистов (преподавателей вузов, работников отделов образования и т.д.) и учителей школ разрабатываются и реализуются образовательные программы, направленные на удовлетворение выявленных потребностей школы (или школ) с целью повышения качества преподавания и учения в классе» [17].

Таким образом, исходные идеи, положенные в основу новой модели, состоят в том, что, во-первых, повышение квалификации в школе направлено не столько на удовлетворение индивидуальных потребностей учителей, сколько на удовлетворение специфических нужд и интересов конкретных школ и, во-вторых, эти нужды и интересы находят свое удовлетворение в ходе совместной деятельности учителей и квалифицированных специалистов высшей школы.

В настоящее время, по описаниям В.Б. Гаргай [3], на практике используются три модели оказания консультативной помощи школам. Первая модель - «исследовательская» (research model) - включает в себя серию последовательно сменяющих друг друга этапов, в ходе которых консультанты тщательно анализируют исходную сложившуюся в школе ситуацию, формулируют и ранжируют проблемы, разрабатывают и предлагают учителям конкретные варианты решения выявленных противоречий.

При таком подходе педагогический коллектив занимал скорее пассивную позицию реципиентов информации, уступая активную исследовательскую роль, как предполагается, хорошо знающим свое дело вузовским специалистам.

Вторая модель - модель «социального взаимодействия» (social interaction model) -

отличается от первой тем, что преподаватели вуза концентрируют свое внимание не на исходной диагностике уникальной ситуации в школе и поиске оригинальных методик, а на способах и механизмах внедрения в педагогическую среду уже известных, апробированных и положительно зарекомендовавших себя в других школах инноваций.

Наконец, третья схема оказания консультативной помощи опирается на идею потенциальной готовности педагогического коллектива самостоятельно с помощью специалистов-профессионалов проанализировать имеющиеся трудности и разработать авторский вариант их решения.

Эта модель, получившая название «модель совместного решения проблем» (problem solving model), используется в работе с наиболее сильными в профессиональном плане коллективами, имеющими высокую профессиональную мотивацию и готовность взять на себя ответственность за развитие школы.

В системах образования Европейских стран и США предпринимаются шаги по разработке качественно нового типа программ повышения квалификации: эти идеи следует учитывать и российским ученым, педагогам при разработке концепций и механизмов модернизации системы образования в России.

Ценность изучения зарубежного и исторического опыта, анализ тенденций его развития состоит не только и не столько в возможности сэкономить наши усилия заимствованием каких-то готовых оптимальных решений. Они отражают магистральный путь развития всего человечества. Возросло значение глобальных проблем, одной из которых является развитие образования. Растет взаимная зависимость государств, степень координации и прямой интеграции их политики, включая область образования. Поэтому сравнительно-педагогический анализ как метод исследования образования в нашей стране и за рубежом можно рассматривать как один из продуктивных в педагогическом прогнозировании создания систем повышения квалификации учителей.

Список литературы:

1. Акуленко, В.Л. Совершенствование подготовки учителя физики в области информатики, информационных и коммуникационных технологий в системе повышения квалификации: Дис... канд. пед. наук. - М., 2004.
2. Бежлев, А.М. Учительские съезды и курсы в России // Советская педагогика. - 1958. №7. - С. 79-88.

3. Гаргай, В.Б. Курсовая модель повышения квалификации учителей на западе // Сибирский учитель. 2003, № 5. - С. 21-24;
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998.- 608 с.
5. Зевина, Л.В. Системная организация деятельности учителей-слушателей |курсов повышения квалификации по освоению современных образовательных технологий: автореф. канд...дис.пед.наук: 13.00.08/ Зевина Л.В.- Ростов-на-Дону, 2000.
6. Каптерев, П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании // Педагогика. 1999. №7. С. 73-84.
7. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы. /Под общей ред. В.Г.Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. - С.- П., 1996.-122 с.
8. Лабазина, Л. Н. Современная система профессиональной подготовки учителей во Франции: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ярославль, 1999.
9. Могилев, А.В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования: автореф. дис. доктора пед.наук: 13.00.02/ Воронеж, 1999. 40с.
10. Молчанов, А. С. Педагогические информационные инновации как способ изменения качества образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ставрополь, 2001.
11. Никитин, Э. М. Федеральная система повышения квалификации. проблемы и перспективы развития // Народное образование. - 1999. № 7-8.-С. 5-14.
12. Никитин, Э.М., Ситник, А.П. Модернизация учреждений повышения квалификации педагогических кадров в 80-90-е годы XX века //(Методист. 2004. №2. С.2-7.
13. Никитин, Э.М., Ситник, А.П. Зарождение организационных форм и содержания повышения квалификации учителей (XIX век) // Методист. - 12003. №3.-С. 6-10
14. Никитин, Э.М., Ситник, А.П. Содержание и организационные формы повышения квалификации учителей в начале XX века // Методист. -12003. №4.-С. 10-16
15. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Методическое пособие. - М.:Высш. Шк., 1991.-79 с. 170. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979.-215 с.
16. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979.-215 с.
17. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Пед. Общество России.2001.-638с.
18. Перспективы развития системы непрерывного образования./Под ред. Б.С. Гершунского.- М.:Педагогика, 1990.-224 с.
19. Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (18-19 декабря 1996 г.) Кемерово. 1996. 382с
20. Полат,Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения //Вопросы Интернет-образования. [vio_03\cd_site\Articles\art_1_1.htm](http://vio_03/cd_site/Articles/art_1_1.htm)
21. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.П.Тонконогой. - М.: Педагогика, 1987.- 168 с.
22. Роберт, И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001. – № 5. – С. 12-16.
23. Соломко, Л.И. Реализация программы развития дополнительного профессионального образования: опыт, проблемы // Дополнительное профессиональное образование. - 2004. №5. - С. 6-12
24. Сунцова, М. С. Современные тенденции развития профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов в США, Германии и России (организационно-педагогические и дидактические аспекты): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Казань, 1999.
25. Чечель, И.Д. НИР в институтах повышения квалификации: необходимость корпоративного развития // Народное образование.-1999 №7-8.-С. 14-17. Чечель И.Д. Стоит ли изменяться системе дополнительного образования на старте третьего тысячелетия? // Методист. - 2004. №4. - С. 2-5.
26. Шлык, В. В. Организационно-дидактические основы безотрывной подготовки кадров в системе педагогического образования: Автореф. дис. ...док. пед. наук. М., 2000.

Морозов Александр Валентинович

ТРЕНИНГ – СОВОКУПНОСТЬ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ К МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

адъюнкт Пермского военного института внутренних войск МВД России, г. Пермь

TRAINING – SET OF METHODS OF ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING WHEN TRAINING CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION

Morozov Alexander Valentinovich

post-graduate military student of the Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Perm

АННОТАЦИЯ

В любом виде образования существует ряд целей и задач, которые необходимо достичь при подготовке специалиста. От профессиональных качеств педагогов, от выбора образовательной методологии и эффективности их использования зависит формирование тех или иных компетенций выпускника. Одним из методов активного социально-психологического обучения при подготовке курсантов вузов внутренних войск МВД России к межнациональному общению является тренинг.

ABSTRACT

In any kind of education there is a number of the purposes and tasks which need to be reached when training the expert. From professional qualities of teachers, from a choice of educational methodology and efficiency of their use depends formation of these or those competences of the graduate. One of methods of active social and psychological training when training cadets of higher education institutions of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia for international communication is training.

Ключевые слова: подходы к образованию; учебно-познавательная деятельность; методы активного обучения; компоненты работы; тренинговые программы; работа педагога; формирование коллектива.

Keywords: approaches to education; educational cognitive activity; methods of active training; work components; training programs; work of the teacher; formation of collective.

Центральным компонентом образовательной политики в современной России можно признать компетентностный подход. Имеет место противоречие между необходимостью формирования компетентного специалиста и все возрастающим объемом информации, обеспечивающим, в определенном смысле, данную компетентность. Одним из направлений решения обозначенного противоречия является переосмысление образовательной методологии, в том числе и при подготовке курсантов вузов внутренних войск к межнациональному общению.

В рамках современных подходов к образованию требуется, как минимум, реализация двух направлений. С одной стороны, это интенсификация образовательного процесса, с другой – практическая направленность образования, то есть приближение теоретического материала к существующей практике, и создание возможностей для обучаемых непосредственно в процессе обучения приобретать практические знания и умения. Опыт

педагогической работы позволяет проанализировать возможность применения в образовательной практике один из методов активного социально-психологического обучения – тренинг. Отметим, что понимание педагогом всей классификации методов активного социально-психологического обучения и применения их в процессе обучения составляет один из важнейших элементов профессионализма современного педагога.

В частности, методы активного обучения в целом можно определить как различные способы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. При этом к факторам, повышающим активность курсантов в процессе обучения, относятся: 1) профессиональный интерес; 2) творческий характер деятельности; 3) состязательность; 4) эмоциональная вовлеченность [1, с. 7]. С нашей точки зрения, компетентный педагог всегда может органично включить в образовательный процесс один из методов активного обучения.

В самой обобщенной классификации методы активного социально-психологического обучения включают в себя: неимитационные: 1) способы и формы активизации слушателей во время лекции; 2) групповая дискуссия; 3) групповое решение проблем (мозговой штурм) и имитационные – моделирующие профессиональную деятельность обучаемых. К имитационным методам относятся: игровые (организационно-деятельностные игры, проектировочные игры (игровое проектирование), проблемно-ориентированные игры, исследовательские игры, деловые игры, ролевые игры (сюжетно-ролевые игры) и неигровые (решение задач, анализ конкретных ситуаций) [1, с. 9].

С точки зрения ряда ученых (Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Ситников, С.И. Макшанов, И.В. Вачков), методом, синтезировавшим большинство методов активного социально-психологического обучения, является тренинг. В частности, И.В. Вачков определяет тренинг как «совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [2, с. 21].

Применение тренингового метода в образовательной практике вузов внутренних войск оправдано по нескольким основаниям.

1. Акмеологический аспект: тренинг успешно вписывается в образовательную деятельность по различным направлениям. Если, например, разработан коммуникативный тренинг это не означает, что его реализуют на различных социальных группах. В зависимости от профессиональной направленности группы педагог всегда имеет возможность трансформировать первоначальную форму под конкретную группу, конкретные задачи.

2. Моделирующий аспект: возможность моделировать конкретные проблемы и в рамках тренинговой группы отрабатывать умения и навыки их решения. Возможность моделирования, то есть воссоздание ситуаций из практики в группе, является одним из самых важных аспектов тренинговой работы. Одной из проблем людей является то, что они учатся, в основном, только на своих ошибках или удачах. Тренинг, в этом отношении, можно рассматривать как элемент естественного эксперимента. Моделируя, воссоздавая конкретные практические ситуации в рамках закрытой тренинговой группы, человек получает непосредственную возможность попробовать рефлексировать себя в различных статусах с различными моделями поведения и без ущерба

выработать наиболее эффективные умения и навыки приобрести необходимые знания.

3. Рефлексивный аспект: основу любого тренингового компонента составляет интеракция. Тренинг никогда не направлен на механическую передачу знаний, умений и навыков. Именно через взаимодействие человек научается способам и механизмам самопознания и самосовершенствования. Данные аспекты возможны только на основе адекватности самовосприятия, рефлексии. Современная жизнь не всегда предоставляет возможность адекватной оценки действий других людей и корректной, своевременной оценки собственных действий человека. В рамках тренинговой работы это закладывается в один из основополагающих принципов – когда каждый участник группы имеет право и возможность обратиться к членам группы за помощью в рефлексии и оценке успешности вырабатываемых моделей поведения.

Необходимо отметить, что мы согласны с рядом отечественных психологов (И.В. Вачков, В.Ю. Большаков, Ю.Н. Емельянов, С.И. Макшанов, А.П. Ситников, В.К. Тарасов и др.), которые отмечают, что при использовании тренинга в образовательной практике наиболее успешной формой является «погружение». Чаще это используется в виде выезда, при проведении культурно-досуговых мероприятий. Эффективность и продуктивность подобного мероприятия обеспечивается за счет ряда факторов, дополнительных по отношению к стандартному тренингу.

Во-первых, пространственно-временная локализация тренинговой группы. Опыт тренинговой работы показывает, что наибольшие проблемы времени занимают первоначальные компоненты работы с группой – разогрев. То есть, необходимо изначально привести группу в рабочее состояние, обеспечивающее эффективность предполагаемой работы. Человека необходимо сначала «вырвать» из повседневного контекста его жизни, чтобы он оторвался от реалий, проблем дня и настроился на работу в группе. Необходимо, чтобы он сумел сменить социальную роль. Порой это проблематично, потому что подспудно все понимают, что через час, полтора он вновь вернется к своим жизненным ролям, статусам. Если же есть возможность обеспечить выезд, то тем самым педагог формирует своего рода хронотоп. Человек в пространстве и на определенное время выходит из повседневности, и осознание, что какой-то период он будет, в определенной степени, недоступен для привычных влияний, приводит к тому, что группа изначально

настраивается на работу в течение данного времени.

Во-вторых, педагог получает дополнительные возможности для организации тренинга, которые невозможно организовать в стандартном помещении. Это упражнения из таких тренинговых программ, как, например, веревочный курс, коучинг и т.д. То есть, значительно расширяется арсенал применяемых тренинговых методов и методик.

В-третьих, метод погружения особо эффективен, если основная цель тренинга – командообразование. То есть, если педагог работает с социальной группой, которая уже реально существует, организация целостной, систематичной работы в течение, определенного времени даст возможность не только вскрыть особенности корпоративности данной группы, но и реально проследить динамику формирования коллектива.

В-четвертых, необходимо отметить, что тренинг является не только методом развития, коррекции. Тренинг можно и нужно рассматривать как диагностическое средство. При организации тренинговой работы, особенно в упражнениях, которые предусматривают коллективное обсуждение проблемы («мозговой штурм», «кораблекрушение» и т.д.), опытный тренер не отстраненно наблюдает за действиями группы. Необходимо отслеживать и регистрировать особенности поведения людей при работе в группе. Данный момент мы рассматриваем как своего рода естественный эксперимент, что дает достаточно объективные данные, которые анализируются и могут быть положены в основу определенной коррекции тренинговой программы.

Таким образом, можно отметить, что применение в современном образовании методов

активного социально-психологического обучения, в частности тренинга, оправдано. При этом необходимо акцентировать внимание на следующих аспектах. Во-первых, не строить нереалистических ожиданий от применения активных методов. Содержательная характеристика применения данных методов определяется не механическим увеличением объема усвоенной информации и убыстрением данного процесса. Она связана с психологическими и личностными аспектами образовательного процесса – создание условий для осознанности научения, непосредственной связи знаний, умений и навыков в рамках единого процесса.

Во-вторых, необходимо отметить и возможное затруднение. Реализация «субъект-субъектного» преподавания может осуществляться только при активности, мотивированности с обеих сторон. Если одна из сторон не принимает данной стратегии или не готова ее осуществлять, то трудно будет прогнозировать эффективность, продуктивность процесса в целом.

В-третьих, применение тренинга как метода в образовательной практике является оправданным и актуальным. Ориентация в программе именно на методы активного социально-психологического обучения позволит сделать данный процесс динамичным, эффективным и творческим.

Список литературы:

1. Лигновская Е.В. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у курсантов военного вуза: Дис. канд. пед. наук. – Кострома, 2005. – 206 с.

2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

Маль Г.С.¹, Удалова С.Н.², Полякова О.В.³, Болдина Н.В.⁴

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

¹Доктор мед.наук, профессор

Курского государственного медицинского университета, г. Курск

²Канд.фарм.наук

Курского государственного медицинского университета, г. Курск

³Кан. мед.наук

Курского государственного медицинского университета, г. Курск

⁴Кан. мед.наук

Курского государственного медицинского университета, г. Курск

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AS A METHOD FOR ACTIVE STUDENT LEARNING

MEDICAL SCHOOL

Mal Galina

Doctor of Medical Sciences, Professor

Kursk State Medical University, Kursk

Udalova Svetlana

Candidate of Pharmaceutical Sciences

Kursk State Medical University, Kursk

Polyakova Olga

Candidate of Medical Sciences

Kursk State Medical University, Kursk

Boldina Natalia

Candidate of Medical Sciences

Kursk State Medical University, Kursk

АННОТАЦИЯ

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) дает возможность развития личности обучаемого, подготовки к самостоятельной деятельности, развития творческого мышления и в итоге к формированию информационной культуры.

ABSTRACT

Information and communication technology (ICT) enables the development of the individual student, preparation for self-employment, development of creative thinking and eventually to the formation of information culture.

Ключевые слова: информационно-коммуникационных технологии, метод активного обучения, высшая медицинская школа

Keywords: information and communication technology, the method of active learning, higher medical school

В современном образовании происходит коренное изменение целей и задач, приоритетным становится личностно-ориентированное обучение, которое направлено на формирование компетентностей. Основной компонентой новой образовательной программы является научно-исследовательская деятельность студента. В высшей медицинской школе результат процесса

обучения выступает в виде формирования профессионально значимых качеств личности студента – качеств, которые определяют его профессиональную компетентность и мастерство.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) дает возможность развития личности обучаемого, подготовки к самостоятельной деятельности,

развития творческого мышления и в итоге к формированию информационной культуры.

Стремительное развитие ИКТ влечет за собой необходимость постоянного обучения и переобучения специалистов в данной области. Постоянное обновление компьютерной техники, появление многоядерных процессоров, компьютерных кластеров, супер-ЭВМ, компьютерных систем для выполнения автоматизированных экспериментальных исследований инициирует разработку новых операционных систем, языков программирования, графических, конструкторских и расчетных систем, офисных приложений. Естественно, что для эксплуатации современной вычислительной техники необходима система подготовки ИТ-специалистов и программистов, обладающих необходимыми знаниями и умениями, а также ИТ-менеджеров для организации эффективного использования технических средств. Сегодня электронные учебные ресурсы становятся реальным элементом развития образования. Но как любая педагогическая технология, она все же подчиняется основным законам педагогики, хотя трансформирует их в соответствии с новыми условиями обучения и требует переосмысления в рамках образовательных учреждений. Электронное обучение, как и традиционное, в чистом виде не дает того результата, который получается в итоге обучения по смешанной модели. Смешанная модель обучения позволяет совмещать традиционное обучение, где занятия проводятся в аудиторном виде (лекции, семинары лабораторные работы), при этом вынося часть практических мероприятий в электронный вид. Это позволяет преподавателю концентрировать внимание на более интересных и сложных темах курса, не уделяя такого же внимания основным теоретическим понятиям, которые студент усваивает, выполняя электронные тестирования или принимая участие в обсуждении в форуме или блоге. Все электронные инструменты, которые сегодня зарекомендовали себя с положительной стороны, должны правильно использоваться преподавателями в процессе обучения. Поэтому очень важно проводить переподготовку профессорско-преподавательского состава и постоянно проводить практические семинары для ознакомления с еще более новыми инструментами электронного обучения. Планирование учебного процесса у преподавателя должно быть связано с тем, что необходимо составить календарный план работы на весь учебный семестр, распределив весь материал и контрольные задания

в соответствующем порядке. Преподаватель должен заранее определить, какой материал будет обсуждаться в аудиторном виде, а какой можно будет перенести в электронную форму.

При этом не следует преувеличивать роль информационных технологий, любые технологии – это лишь средство повышения эффективности человеческой деятельности и ориентировано на информационное обслуживание потребностей человека. Только совместная работа преподавателя и студента с применением информационных технологий может привести к повышению качества образования специалиста. Потенциально наиболее эффективным и насыщенным источником информации становится Интернет, комплексные виртуальные библиотеки. Под использованием Интернета в образовании понимается применение различных интернет-технологий для решения многообразных образовательных и педагогических задач (работа с базами данных и электронными энциклопедиями, использование онлайн-материалов и интерактивных Web-пособий, возможность проведения видео конференций, получения консультаций экспертов, коммуникация со сверстниками, создание собственных Web-страниц и журналов, участие в научно-исследовательских и творческих проектах, совместная деятельность в виртуальной среде и так далее). В образовательном процессе можно использовать различные формы ИКТ: готовые электронные продукты; мультимедийные презентации (МП); ресурсы сети Интернета. За счет использования МП развивается зрительная и письменная память; появляется возможность посмотреть пропущенное на слайдах; информация запоминается легче и на более длительный срок; сокращается время объяснения новой темы и фиксирования материала; увеличивается самостоятельность в выборе того, что писать в конспекте; легче воспринимаются схемы и примеры. ИКТ делают лекцию более эффективной и активизируют работу аудитории. Использование МП дает не только возможность значительной экономии учебного времени, но и позволяет намного увеличить объем передаваемой информации.

Таким образом, можно отметить, что использование ИКТ способствует повышению качества подготовки квалифицированных специалистов, производительности труда преподавателя: с их помощью повышается наглядность обучения, увеличивается точность изложения материала, экономится время.

Список литературы:

1. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. М., 2004. - 72 с. - (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып.4).
2. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Авто реф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. Ростов-н/Д, 2001. 23 с.
3. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России №1, 2000, с. 114-115.
4. Солянкина Л.Е. УМК как средство профессионального саморазвития студента: Дис. канд. Пед. Наук. Волгоград, 1999.
5. Тарамова Э. А. Проблемы и перспективы использования ИКТ в высшей школе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 155-157.
6. Учебно-методический комплекс студента, его назначение и составные элементы. www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Solynkina.htm.

Такахо Фатима Аслановна

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ПИСЬМА БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Канд.пед.наук, старший преподаватель
Адыгейского государственного университета, г. Майкоп*

FORMATION OF COMMUNICATIVE WRITING SKILLS OF BACHELORS OF LINGUISTIC MULTICULTURAL EDUCATION

*Takakho Fatima
Candidate of Science, senior lecturer
Of Adyghe State University, Maykop
АННОТАЦИЯ*

В статье рассмотрены принципы формирования навыков коммуникативного письма обучающихся, представленные в виде разработанного комплекса упражнений, который опирается на современную концепцию языкового поликультурного образования. Данный комплекс упражнений обеспечивает быстрое и прочное становление навыков, так как систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха.

ABSTRACT

The article describes the principles of the communicative writing skills of students, presented as a set of exercises, which is based on the modern concept of the linguistic multicultural education. This set of exercises provides a quick and lasting formation of skills, as systematicness of text exercises is the first and the main basis for students' success.

*Ключевые слова: слово; словосочетание; предложение; текст; комплекс упражнений.
Keywords: word; word combination; sentence; text; set of exercises.*

Важным средством, способствующим формированию умений и навыков построения текстов, употребления их в письменной речи и в реальной коммуникации, наряду с другими условиями и правильно подобранными учебными текстами, является используемый в учебном процессе комплекс упражнений, опирающийся на современную концепцию языкового поликультурного образования.

Рассмотрим основные требования к упражнениям:

1) упражнение должно быть направлено на решение конкретной задачи, соотношенной с конкретной целью;

2) упражнение должно создавать четкую установку на осуществление именно тех действий и операций, которые подлежат формированию, нацеливая при этом на определенные формы контроля;

3) упражнение должно содержать начало опоры и подсказки для осуществления

определенных действий по снятию энтропии текста;

4) упражнение должно обеспечивать поэтапность формирования навыков и умений и динамику их развития;

5) упражнение должно учитывать специфику этапа обучения и уровень обученности;

6) упражнение должно указывать на способ сигнализации и приеме информации, выявляемой при помощи контроля, который должен быть адекватным формируемой речевой деятельности, должен обладать достаточной силой и быть экономичным по времени [1, с.418].

Комплекс упражнений, таким образом, должен обеспечивать формирование коммуникативной компетенции.

Придерживаясь мнения Г.Г. Городиловой о поэтапном формировании связного высказывания, выделим 4 уровня работы над текстом: содержательно-логический, языковой, речевой и коммуникативный. Это позволило определить конкретный круг задач, входящих в работу над каждым уровнем и решаемых на пути к формированию навыков коммуникативного письма средствами родного, русского и иностранного языков [2, с. 206].

Выполнение системы упражнений на содержательно-логическом уровне было направлено на выработку умений: членить текст на смысловые части; озаглавливать смысловые части текста; составлять план; определять основную мысль текста; выделять главную и второстепенную информацию; составлять вопросы к тексту; отвечать на вопросы по тексту; выявлять логическую последовательность взаимосвязанных предложений в тексте; логически организовать предложения в составе текста; использовать необходимые композиционные элементы в составлении микротекста.

При выполнении упражнений на языковом уровне у обучающихся отрабатывались следующие умения и навыки: находить средства связи между предложениями в микротексте; выбирать или подбирать нужные средства обеспечения связности между предложениями в микротексте; заменять повторяющиеся слова нужными средствами связи.

Выполнение упражнений на речевом уровне способствовало выработке умений: передавать увиденное; строить микротексты в форме повествования, описания, рассуждения; пересказать прочитанное с частичной опорой на текст.

На коммуникативном уровне вырабатывались умения и навыки: строить подготовленное самостоятельное высказывание

по плану, данному началу, на данную тему; создавать связное монологическое высказывание с полным отходом от текста без предварительной подготовки в соответствии с конкретной коммуникативной задачей.

В разработанной нами системе упражнений, опирающейся на концепцию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, на системно-функциональный принцип, способствующий восприятию языка как единой функциональной системы [3, с. 136], и дидактический принцип последовательности, мы выделяем рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения.

Этап рецептивного усвоения языкового материала – предшествующий и определяющий в реализации репродуктивного и продуктивного этапов. Для рецептивного этапа отбор содержания упражнений сводится к тому, чтобы дать обучаемым необходимый лексико-грамматический минимум, обеспечивающий понимание и усвоение определенного количества терминов в текстах изучаемого профиля. Обучающие должны в готовом тексте обнаруживать, узнавать, анализировать изучаемые языковые факты.

Этап репродуктивного усвоения языкового материала нацеливает на оперирование приобретенным языковым материалом при воспроизведении готовых речевых образцов, текстов, на тренировку по моделям.

Для продуктивного этапа такой материал и массив терминологической лексики становятся активными для письменной речи. Упражнения этого этапа (конструктивные, поисковые, трансформационные) направлены на формирование у обучающихся творческих умений и навыков по применению полученных знаний при создании продуктов речи – высказываний. Это так называемые речевые упражнения.

Ученые-методисты отмечают, что четких критериев разграничения указанных трех типов упражнений нет. Например, рецептивные упражнения на восприятие и осмысление единиц языка почти никогда не бывают чисто рецептивными, так как восприятие и понимание контролируется через говорение.

Среди речевых упражнений мы выделяем подготовительно-речевые, направленные на воспроизведение учебного текста, и собственно-речевые, нацеливающие на самостоятельное конструирование высказывания с частичной опорой на текст-образец или без опоры на текст, а также с опорой на зрительную наглядность.

Мы разделяем позицию Б.А. Лапидуса о том, что наряду с речевыми упражнениями в учебном процессе должны быть представлены и

упражнения для свободной речевой практики на высшем уровне. В методике такие упражнения называются коммуникативными. Они подчинены коммуникативной цели и способствуют формированию умений и навыков общения на изучаемом языке.

По мнению А.А. Леонтьева, для того чтобы обучающийся создавал высказывание в условиях учебного процесса, ему следует задать такие обстоятельства, включающие мотив и цель, в которых он вынужден будет употребить нужное по содержанию высказывание, подсказав формы, необходимые для его продуцирования [4, с. 24]. При этом формирование коммуникативных умений должно быть представлено в виде нескольких последовательных стадий, каждая из которых выполняет свои задачи при обучении.

Особенностью данной классификации является взаимосвязь в использовании различных типов упражнений, каждое из которых дополняет другое и «находит полезное применение в общей системе».

На основе учета данных лингвистических исследований об иерархическом построении текста (микротекста) – **словоформа – словосочетание – предложение (простое, сложное) – текст (микротекст)** – оказалось возможным выделить следующие уровни работы над текстом: содержательно-логического, языкового и коммуникативно-речевого. Внутри каждого уровня соблюдается определенная

последовательность в выполнении системы работы, включающей:

1) рецептивные упражнения (анализ готового текста): разделение текста на смысловые части, его озаглавливание; выделение главной и второстепенной информации; определение основной мысли текста; определение последовательности действий по вопросам: что было сначала, что потом, чем закончилось; определение средств связи между предложениями; составление вопросов к тексту и пр.;

2) репродуктивные упражнения (воспроизведение и трансформация текста): озаглавливание текста; составление простого плана текста; подробное и сжатое изложение повествовательного текста художественного стиля с описанием и пр.;

3) продуктивные упражнения (создание и совершенствование собственного текста): построение высказывания повествовательного и описательного типа на темы, связанные с личным жизненным опытом обучающихся, а также с произведениями литературы и живописи; совершенствование содержания и языкового оформления собственного высказывания (устранение неоправданных повторов) и пр.

Разработанный нами комплекс упражнений построен в соответствии с этапностью работы. Представим систему упражнений в таблице 1.

Таблица 1

Комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативного письма студентов

Уровни	Рецептивные упражнения	Репродуктивные упражнения	Продуктивные упражнения
Содержательно-логический уровень	Разделите текст на смысловые части, выберите названия к каждой из них. Выделите главную и второстепенную информацию. Определите идею текста. Найдите в тексте предложения, выражающие основные положения текста. Определите последовательность действий по вопросам: что было сначала, что потом, чем закончилось.	Восстановите логическую последовательность предложений, смысловых частей в тексте. Составьте из данных слов предложения так, чтобы получился микротекст. Ответьте на вопросы письменно и выразите свое отношение к содержанию высказывания. Составьте дополнительные вопросы по содержанию текста.	Выберите из данных заголовков наиболее подходящий.

Языковой уровень	Назовите средства связи между предложениями. Выделите в тексте вводные слова, фразы, конструкции. Назовите предложение, которое служит для связи смысловых частей текста.	Вставьте пропущенные средства связи в тексте. Замените повторяющиеся средства связи другим. Как начинается и заканчивается русская сказка? Сравните ее со сказками других народов (адыгейские и английские сказки).	Подберите пропущенные в тексте предложения-вступления или предложения-заключения. Написать изложение / сочинение по данному плану. Составьте тезисы к прочитанной сказке.
Речевой уровень	Ответьте на поставленные вопросы. Выразите свое отношение к прочитанному.	Прокомментируйте следующие положения, взятые из текста (с изменениями, с последующей оценкой, с элементами рассуждения). Реконструировать текст, восстановить деформированный текст.	Составьте описание ..., о котором идет речь в тексте. Составьте микротексты по серии картинок, по опорным словам. Составьте микротекст по аналогии.

Весь комплекс упражнений, представленный в данном исследовании, направлен на то, чтобы обучающиеся научились создавать письменные тексты средствами родного, русского и иностранного языков. Организовать это помогает:

1) творческая атмосфера на занятиях, организация речевой деятельности как исследовательской, создание проблемных ситуаций в работе над текстом, эвристический путь познания;

2) увеличение числа продуктивных упражнений (сочинений-миниатюр, рассказов, изложений с продолжением) или доли продуктивных заданий при анализе текста;

3) работа с текстами, содержание которых интересно обучающимся; полемика, диалог с автором;

4) грамотная мотивация, возможно, моделирование на занятиях игровых ситуаций;

5) целеполагание: в начале каждого упражнения, перед анализом или созданием текста обучающийся задает себе два вопроса: зачем мне это делать? и как мне это делать? Ответ на первый вопрос будет осознанием мотива деятельности, ответ на второй вопрос – осознанием способа действия;

6) создание на занятии речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи обучающихся, развитие их интересов, потребностей и возможностей самостоятельной речи;

7) правильное усвоение обучающимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических

конструкций, логических связей, построение различных синтаксических конструкций;

8) создание в аудитории атмосферы борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной, грамотной речи;

9) учет индивидуальных особенностей обучающихся: дифференцированный способ подачи теоретических знаний, индивидуальный темп и схема работы определяются степенью подготовки обучающихся [5, с. 12].

Представляя процесс формирования навыков коммуникативного письма средствами родного, русского и иностранного языков как систему со своими целями и задачами, мы рассматриваем ее не как нечто отдельное, а как процесс, органически включающийся в систему соизучения языков в целом и тесно связанный с другими подсистемами этого процесса, тем самым, сближая процессы изучения языка и обучения речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение коммуникативному письму бакалавров лингвистики требует использования целенаправленного комплекса упражнений. Разработанный в данном исследовании комплекс составлен с учетом лингвистических и психологических факторов, а также дидактических и методических принципов. Именно комплекс упражнений обеспечивает быстрое и прочное становление навыков, так как систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха.

Список литературы:

1. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 418-425.
2. Городилова, Г.Г. Обучение речи и технические средства / Г.Г. Городилова. – М.: Русский язык, 1979. – 206 с.
3. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.
4. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев // Некоторые проблемы теории речевой деятельности. – М.: Просвещение, 1965. – С. 24-36.
5. Такахо Ф.А. Формирование навыков коммуникативного письма бакалавров лингвистики в условиях языкового поликультурного образования. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Майкоп, 2013. С.11-15.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбачева Светлана Васильевна

ОРГАНИЗАЦИОННО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗе

*Канд.биол.наук, доцент кафедры биохимии и лаб.диагностики
Запорожского государственного медицинского университета, г.Запорожье, Украина*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PROCESS MONITORING IN MEDICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

Svetlana Gorbacheva

PhD, Associate Professor at the Department of Biochemistry

and laboratory diagnostics of

Zaporozhian state medical university,

Zaporozhye city, Ukraine

АННОТАЦИЯ

В условиях современного образования необходимым является разработка новых организационно-методологических подходов, внедрение которых должно обеспечивать повышение качества подготовки современных специалистов. В статье изложен опыт применения внутривузовского контроля качества образования в Запорожском государственном медицинском университете, использование которого способствует оптимизации учебного процесса, реализации принципа профессиональной направленности и повышению качества медицинского образования.

ABSTRACT

In conditions of modern education the development of new organizational and methodological approaches is necessary and their application should provide the improvement of quality of modern specialists training. The article presents an experience of application an intra-institute quality control of education in Zaporozhian state medical university. The usage of this experience promotes an optimization of educational process, realization of vocational guidance principle and quality improvement in medical education.

Ключевые слова: качество образования, внутривузовский контроль, учебный процесс

Key words: quality of education, intra-institute control, educational process

Под внутривузовским контролем качества образования понимается деятельность ректората и деканатов по оценке соответствия образовательной деятельности и подготовки студентов на кафедрах ВУЗа, где осуществляется образовательная деятельность по имеющимся образовательным программам, требованиям национального образовательного стандарта посредством организации и проведения проверок качества образования и принятия мер по пресечению и устранению выявленных нарушений требований образовательных стандартов [5, с. 154].

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки студента, выражающая степень их соответствия национальным образовательным стандартам или потребностям физического (юридического) лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность [3, с. 96]. Современный медицинский ВУЗ III-IV уровня аккредитации должен иметь отлаженную,

эффективную систему управления качеством подготовки будущих врачей-лечебников, педиатров, стоматологов, провизоров, специалистов в области клинической лабораторной диагностики, технологии парфюмерно-косметических средств, медицинской психологии. Под качеством высшего медицинского и фармацевтического образования понимается обеспечение необходимого уровня подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющих необходимыми технологиями в рамках своей специальности, умеющих использовать полученные знания при решении профессиональных задач [6, с.13]. В настоящее время медицинские ВУЗы формируют и обеспечивают требования, относящиеся к специфике и уровню получаемой профессиональной подготовки. Анализ качества образовательного процесса на кафедрах

Запорожского государственного медицинского университета, проведенный ректоратом, деканатами и учебной частью показывает, что традиционных методов, обеспечивающих качество обучения, в современных условиях уже недостаточно. Требуются новые организационно-методологические подходы решения этой проблемы [4, с. 87]. Медицинские ВУЗы, с учетом региональной специфики, используя свои возможности, должны создавать и разрабатывать систему управления контролем качеством образовательного процесса, выбирать программы развития образовательной системы и быстрого реагирования на потребности рынка труда и услуг. На этой основе должен организовываться весь учебный процесс, обеспечивающий такое количество конкурентоспособных выпускников, которое бы полностью удовлетворяло реальные и перспективные требования социальных заказчиков [7, с. 36].

Для многих медицинских ВУЗов Украины в настоящее время, в связи с катастрофическим уменьшением числа выпускников школ и большим количеством профильных учебных заведений, весьма актуальны вопросы – как выявить и продемонстрировать бенефиты своего образования и привлечь новых студентов. Наш опыт показывает, что внедрение новых организационно - методологических подходов управления качеством медицинского образования позволит укрепить позитивный имидж ВУЗа и сформирует свой фирменный стиль управления [2, с. 74]. Проблема контроля качества образования и оптимизация учебного процесса постоянно находится в центре внимания ректората Запорожского государственного медицинского университета (ЗГМУ). На ученых советах и заседаниях центрального методического кабинета неоднократно была обоснована необходимость значительной активации этой работы во взаимодействии с органами практического здравоохранения, научными центрами, а также оптимизации преемственности преподавания медико-биологических и клинических дисциплин. Проводимая в настоящее время линия на оптимизацию учебного процесса, в смысле полной его переориентации с формального процесса на действительные результаты, представляется единственно правильной и конструктивной [1, с. 113].

Анализ образовательного процесса проведенного в ЗГМУ позволил выделить основные факторы, формирующие его качественную составляющую:

1. Качество образовательных стандартов и эффективный контроль над их внедрением;

2. Качество и содержание рабочих программ;

3. Общий образовательный уровень студентов;

4. Квалификация профессорско-преподавательского состава кафедр;

5. Материальная база и учебная площадь кафедр;

6. Интенсивность и результативность научной работы кафедр;

7. Объем и результативность студенческой научной деятельности;

8. Издательско-методическая работа сотрудников кафедр;

9. Эффективность взаимодействия с практическим здравоохранением;

10. Морально-психологический климат на кафедре и воспитательная работа среди студентов.

ЗГМУ имеет отлаженную, эффективную систему контроля качества подготовки будущих специалистов, включающую новые организационные и методические принципы решения проблем в образовательном процессе. Контроль стал неизбежным, так как приобретает характер мониторинга, т.е. постоянного отслеживания результатов обучения и проверки его соответствия учебным программам, методическим рекомендациям, релевантность заданий при проведении промежуточных и конечных контролей знаний по дисциплине. Особое внимание уделяется мониторингу учебного процесса на кафедрах, который проводится методами внутренней оценки качества образования.

Внутренняя оценка качества образования включает:

1. Текущий контроль успеваемости;

2. Качественную успеваемость по дисциплине в зависимости от персоны преподавателя;

3. Интенсивность обновления WEB-страницы кафедры, помещение лекционного материала, материала для самоподготовки;

4. Проведение независимого оценивания знаний студентов в университетском центре тестирования, так называемая ректорская контрольная работа

5. Ежегодная аттестация кадров по таким критериям, как научная, лечебная, педагогическая, методическая и общественная работа;

6. Введение рейтинговой системы работы кафедр;

7. Оценка образовательных и научных достижений студентов;

8. Оценка деятельности высшего учебного заведения включает мнение студентов о качестве преподавания на кафедрах и каждого преподавателя в отдельности.

Внутривузовский контроль качества образования является одним из условий повышения качества учебной, учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы в учебном заведении.

Целью внутривузовской системы контроля в ЗГМУ является соблюдение образовательного стандарта, предупреждение, выявление и устранение недостатков, обобщение и распространение передового опыта, поиск резервов улучшения процессов, действующих в организации и определение перспектив развития университета в части политики качества образования.

Для мониторинга и измерения учебного процесса в ЗГМУ применяются следующие методы:

1. Семестровая аттестация текущей успеваемости студентов;
2. Проведение субмодульных и модульных контролей
3. Проведение зачетов практических навыков по профилирующим дисциплинам;
4. Аттестация всех видов практики;
5. Проверка состояния методического обеспечения учебного процесса;
6. Анализ результатов Государственного лицензионного экзамена «КРОК-1», «КРОК-2», «КРОК-3»
7. Защиты дипломных и магистерских работ

Условия эффективности внутривузовского контроля:

1. Объективности и достоверности полученной информации;
2. Компетентность и объективность проверяющих лиц;
3. Гласность, оперативность и систематичность контроля;
4. Действенность контроля, оказание помощи подразделениям в ходе проверки.

Внутривузовский контроль должен, по нашему мнению, основываться на методологии: Планируй – Делай – Проверяй – Действуй.

1. Планирование: определены конкретные цели проведения внутривузовского контроля и составлены плановые мероприятия, в соответствии с которыми осуществляется

контроль. К ним относятся рабочие программы и планы проведения лекций, семинарских и лабораторно-практических занятий, модульных контролей, утвержденные ректором.

2. Выполнение: выполняются все запланированные мероприятия по внутривузовскому контролю в соответствии с программами и планами-графиками.

3. Проверка: контролируются сроки, полнота и качество запланированных мероприятий.

4. Действие: анализируются полученные результаты и устанавливаются причины возникших несоответствий. По полученным данным предпринимаются действия по постоянному улучшению процесса внутривузовского контроля.

Таким образом, внутривузовский контроль качества образования способствует оптимизации учебного процесса в медицинском ВУЗе, реализации принципа профессиональной направленности, что, в свою очередь, способствует повышению качества подготовки специалистов.

Список литературы

1. Беленичев И.Ф., Бухтиярова Н.В., Моргунцова С.А. Преподавание фармакологии в рамках проекта ТЕМПУС студентам медицинского факультета // Тез. доп. Всеукр. научн.-практ. конф. «Актуальні питання дистанц. Освіти та телемедицини -2013» // Актуальні питання фарм. і мед. науки та практи.-2013.-№14.-С.112-113
2. Ванина Е.Ю., Леонтьев А.Н. Технологии мультимедиа в учебном процессе // Высшее образование сегодня. – 2008. – №2. – С. 73 – 76.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш.школа, 1991. – 207 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М., Академия. – 2005. – 192 с.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе – М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 272 с.
6. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE – технологий // Компьютер. – 2000. – № 13-15.
7. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study.- Москва :ВПО, 2000.-121 с.

Зинкевич Елена Романовна

ЛЕКЦИЯ-ИССЛЕДОВАНИЕ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР

канд. пед. наук, доцент

*Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета,
Санкт-Петербург*

RESEARCH-LECTURE AND ITS ROLE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF DOCTORS – INSTRUCTORS OF CLINICAL DEPARTMENTS

Zinkevich Elena

PhD, professor of

St. Petersburg state pediatric medical university, Saint Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме организационных форм повышения квалификации врачей – преподавателей клинических кафедр, обеспечивающих развитие педагогического мышления этих специалистов. В статье предлагается структурная характеристика лекции-исследования, направленной на развитие педагогического мышления врачей – преподавателей клинических кафедр в условиях повышения квалификации. Обращение к этому виду лекции обусловлено особенностями клинической практики, на основе которой должно осваиваться педагогическое содержание программы «Педагогика и психология высшей школы» преподавателями клинических дисциплин.

ABSTRACT

The article is dedicated to the problem of the organizational forms of professional development of doctors – instructors of clinical departments, which ensure the development of the pedagogical thinking of these specialists. In the article the structural characteristic of a research-lecture is proposed, which is directed towards the progress of the pedagogical thinking of doctors – instructors of clinical departments under the conditions of professional development. Turning to this form of a lecture is caused by the peculiarities of their clinical practice, on which basis the pedagogical content of the program “Pedagogy and psychology of higher school” must be mastered by instructors of clinical disciplines.

Ключевые слова: повышение квалификации, педагогическое мышление, врач – преподаватель клинической кафедры, лекция-исследование.

Keywords: professional development, pedagogical thinking, doctor - instructor of clinical department, research-lecture.

В ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» на факультете повышения квалификации в течение последних 10 лет проводится экспериментальная работа, целью которой является развитие педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов.

Существенным моментом для этой работы является принципиальный момент: преподаватели – клиницисты – это профессионалы высокого класса, с чрезвычайно развитым мышлением, с психологической точки зрения. Однако именно здесь проявляется недостаточность только лишь психологического рассмотрения состояния мышления: вопрос не в наличии тех или иных абстрагированных от содержания психических функций этих специалистов, а в том, что благодаря этим функциям должно осваиваться вполне конкретное педагогическое содержание.

Собственно, это положение и стало отправным моментом для эксперимента, участниками которого выступили врачи – преподаватели клинических кафедр.

Процесс повышения квалификации врачей – преподавателей в медицинском вузе традиционно осуществляется посредством лекций и практических занятий. Наиболее распространённым видом лекций является лекция-информация [1]. Но такой вид лекций в силу своего предметного содержания, оторванного от клинической практики, не всегда вызывает интерес у слушателей

В экспериментальной работе со слушателями повышения квалификации по программе «Педагогика и психология высшей школы» мы решили отойти от традиции и предложили им принять участие в лекции-исследовании. Прокомментируем особенности её структуры на примере раскрытия темы «Компетентностный подход в медицинском

образовании как стратегия ФГОС ВПО 3-го поколения».

Перед началом лекции преподавателям был предложен проблемный вопрос: «Компетентный специалист, каким требованиям должен он отвечать?».

В режиме свободного обсуждения слушатели вышли на обобщённый портрет компетентного специалиста. Обращало на себя внимание стремление врачей – преподавателей – участников обсуждения приблизиться к созданию образа компетентного специалиста – врача, но не преподавателя медицинского вуза.

С точки зрения респондентов, преподаватель должен знать свой предмет и владеть способами формирования клинического мышления. На этом круг характеристик компетентного преподавателя завершался.

Обсуждение профессионально-педагогической компетентности как совокупности когнитивной, операционно-деятельностной и личностной составляющих повлекло за собой трудности в определении операционно-деятельностных аспектов педагогической деятельности: преподавателям – клиницистам было сложно установить связь между структурными компонентами процесса обучения и реальной врачебной практикой. Как

следствие, в содержание лекции-исследования вошла теория, касающаяся структуры процесса обучения. Подход к изложению этого вопроса был следующим.

Теоретический материал, предложенный преподавателям, перерабатывался ими с учётом специфики профессионально-педагогической деятельности и особенностей учебно-познавательной деятельности студентов. Для этого участники экспериментальной работы были разделены на подгруппы (учитывалась специализация врачей – преподавателей или их принадлежность к конкретной клинической кафедре).

Каждая подгруппа получила задание наполнить содержательным смыслом структуру процесса с точки зрения обучающей деятельности врача – преподавателя медицинского вуза и занести информацию в одноимённую таблицу.

Организация практической деятельности стала основанием для формирования методических знаний преподавателей – клиницистов.

В качестве примера можно привести один их вариантов таблицы, созданной врачами – преподавателями кафедры педиатрии, эндокринологии и абилитологии (см. Таблица 1).

Таблица 1

Структура процесса обучения студента – будущего врача по теме: «Заболевания щитовидной железы с зобом у женщин»

Компоненты процесса обучения	Обучающая деятельность преподавателя медицинского вуза
Целевой компонент	Цели практического занятия: знать структуру заболеваний щитовидной железы с зобом, принципы обследования и лечения пациентов с узловыми образованиями щитовидной железы понимать важность своевременной диагностики патологии, и необходимость диспансерного наблюдения при обнаружении узловых образований в щитовидной железе, необходимости зобопрофилактики; владеть различными методами исследования, интерпретировать их результаты, конструировать тактику лечения пациентов.
Содержательный компонент	Повторение различных классификаций, клинических симптомов заболеваний щитовидной железы с зобом. Рассмотрение клинических форм заболеваний щитовидной железы, сопровождающихся зобом. Применение разнообразных методов диагностики заболеваний щитовидной железы с зобом. Организация итоговой дискуссии по теме «Заболевания щитовидной железы с зобом».
Операционно-деятельностный компонент	Преподаватель конструирует процесс обучения, обеспечивая: рассмотрение диагностических критериев узлового зоба щитовидной железы, принципов диагностики и лечения; сбор анамнеза у пациенток с узлом щитовидной железы, объективное обследование; итоговая дискуссия по проблеме узлового зоба.
Мотивационный компонент	Создание ситуаций взаимодействия с пациентами, которые страдают заболеванием щитовидной железы с зобом.

	Самостоятельная разработка критериев выявления узлового зоба щитовидной железы.
Контрольно-регулирующий компонент	Контроль знаний по теме «Заболевания щитовидной железы с зобом» (тестирование).
Оценочно-результативный компонент	Оценка результатов тестирования и оценка анализа инструментальных и лабораторных обследований по истории болезни.

После проведения этой части лекции-исследования слушателям было предложено принять участие в обсуждении содержания и формы проведения занятия. Ниже приведены отзывы преподавателей: «Моя точка зрения: увидели анатомию процесса обучения. В этом есть некая педагогическая красота»; «Существующая в педагогической теории структура процесса обучения стала понятной после того, как мы соединили её с практической клинико-педагогической деятельностью»; «Получился настоящий методический семинар. В 70-80-е годы на нашей кафедре такие семинары были традиционны. Всегда говорю: новое – хорошо забытое старое»; «Чему я научился, так это – ставить цель и задачи обучения, задумывать

о том, какие методы обучения могут успешнее всего раскрыть содержание учебного материала, обеспечивая формирование тех или иных компетенций у студентов – будущих врачей».

Подводя итоги сказанному выше, можно констатировать, что нетрадиционные формы организации обучения в рамках повышения квалификации выполняют функцию развития педагогического мышления врачей – преподавателей и способствуют формированию их педагогической культуры.

Список литературы:

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебн. пособие. СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

Корябкина Елена Викторовна

РАЗВИТИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

*доцент Приморского краевого института
развития образования, г. Владивосток*

DEVELOPMENT OF OUTLOOKING PROFESSIONAL POSITION OF FORM MASTER

Koryabkina Elena

assistant professor of Primorsky Regional

Institute the development of education, Vladivostok

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость развития у современных классных руководителей ответственной мировоззренческой позиции как важнейшей составляющей профессиональной позиции педагога-воспитателя. Автор уточняет понятия «профессиональная позиция классного руководителя», «мировоззренческая позиция», «ответственная мировоззренческая позиция» и обосновывает условия развития ответственной мировоззренческой позиции в современной школе и системе повышения квалификации педагогов.

ABSTRACT

The article explains the necessity of developing outlooking position for modern form masters as the most important component of professional position. The author clarifies the concepts: «professional position of form master», «outlooking position», «responsible outlooking position», and substantiates necessary conditions of developing responsible outlooking position of teacher in school and in the system of professional development of teachers.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая позиция, мировоззренческая позиция современного классного руководителя, условия развития ответственной мировоззренческой позиции классного руководителя.

Keywords: professional pedagogical position, outlooking position of form master, conditions of developing responsible outlooking position of form master.

Обращение к данной теме исследования обусловлено несколькими причинами.

1. Необходимостью общеобразовательных организаций эффективно реализовывать воспитательную компоненту ФГОС общего образования и достигать новые результаты образования. Ключевой фигурой, обеспечивающей выполнение этой задачи в современной школе, является классный руководитель, в чьи профессиональные обязанности входит создание для каждого учащегося класса организационных, социально-педагогических, психолого-педагогических условий для воспитания и развития духовно-нравственной сферы личности, творческого, компетентного гражданина России.

2. Разновекторностью, разнонаправленностью изменений в системе отечественного образования, среди которых, как отмечает ректор Института экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, к.п.н., доцент Московской Православной Духовной Академии Киприан Яценко [9], с одной стороны, активное заимствование зарубежных образовательных практик, усиление процессов индивидуализации в воспитании и образовании учащихся, внедрение чужеродной для отечественной системы образования формулы «образование=услуга»; с другой стороны, переосмысление роли духовно-нравственной составляющей в воспитании и развитии личности учащихся, закрепление духовно-нравственной компоненты во ФГОС ОО, введение различных образовательных курсов и программ нравственной направленности.

3. Другой причиной является нарастающий и ощущающийся и педагогами, и обществом «конфликт мировоззренческих парадигм» (С. Э. Берестовицкая) [1], не способствующий формированию у подрастающего поколения целостного мировоззрения, которое стало бы необходимой опорой в современном кризисном мире.

В этих условиях возрастает роль педагога - профессионала, призванного обеспечить достижение современных результатов образования, а именно: «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, ... формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [6]. Соответственно, отчетливо осознается необходимость обновления профессиональной

позиции классного руководителя, его ценностных и смысложизненных ориентиров.

Рассматривая понятие «позиция», исследователи отмечают, что это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в его поведении [1; 4]. Профессиональная педагогическая позиция, по мнению А. К. Марковой, – это «устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его профессиональную деятельность», характер взаимодействия с участниками образовательного процесса, выбор форм, методов, приемов взаимодействия [3, с. 9]. Рассматривая природу профессиональной позиции педагога, большинство исследователей отмечают её деятельностный характер и представляют её как комплексную профессионально-личностную характеристику, отвечающую не только на вопрос об отношении, но и на вопрос о способах действий, т.е. о реализации своих отношений в образовательном процессе [4]. Так Е. Г. Юдина выделяет компоненты структуры профессиональной позиции через следующие категории: цели педагогической деятельности, образ ребенка, средства педагогической деятельности, планирование и способы коррекции поведения детей, так как соответствующие им представления педагогов в большой степени определяют их позицию в профессиональной деятельности [7].

В рамках нашего исследования важными являются выводы о том, что профессиональная позиция педагога проявляется как результат процесса самоопределения в ценностях и смыслах педагогического взаимодействия (внутренний, субъективный компонент), а затем выбора и овладения средствами реализации выработанного смысла (внешний, объективный компонент). Детерминантами возникновения профессиональной позиции являются: процесс самоопределения и выбора педагогом законов, принципов, способов взаимодействия; внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы; особенности профессионального сознания педагогов, которое включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений [8]. А также – требования, ожидания и возможности, которые предъявляет педагогу общество [5]. Таким образом, можно выделить две составляющие профессиональной позиции современного учителя: внутреннюю, связанную с ценностно-смысловой, мировоззренческой, идеальной

сферой личности учителя, и внешнюю, проявленную, сферу реализации целей педагогической деятельности, понимания образа ребенка, выбора средств педагогической деятельности, планирования и способов коррекции поведения детей. При этом именно самоопределение в мировоззренческой составляющей выступает ведущим фактором эффективного решения профессиональных задач в сфере современного воспитания и образования.

Под мировоззренческой позицией современного классного руководителя мы понимаем осмысленную устойчивую иерархическую систему смысложизненных ориентиров и идеалов, позволяющих педагогу определиться с ценностными основаниями своей человеческой и профессиональной жизни. Следует заметить, что ответственность классного руководителя в проявлении своей мировоззренческой позиции выражается в соотношении своих ценностных установок с базовыми национальными ценностями, понимание того, что отечественная культура и система воспитания и образования устремляли растущего ребенка в пространство таких ценностных координат, как Истина и Познание, Добро и Красота, Милосердие и Сострадание, Отечество, Честь, Долг и др.; в укоренении самого педагога в духовной культуре нашего народа.

Ответственная мировоззренческая позиция современного классного руководителя должна строиться на следующих основаниях:

- уважительному, спокойному отношению к мировоззренческому выбору ученика, поскольку «сущность правильной установки учителя заключается... не в нейтралитете, а в терпимости» [2, с.111];

- поддержка осмысленного самостоятельного мировоззренческого выбора воспитанника, создание условий для ценностного самоопределения;

- возвращение мыслящего, ищущего смысл своей собственной жизни воспитанника;

- ориентация самого педагога на базовые национальные ценности, развитие рефлексии.

Соответственно, в образовательном пространстве школы каждому классному руководителю необходимо:

- актуализировать мировоззренческую составляющую предметного содержания,

- личностное постижение религиозных и философских знаний в образовательном процессе;

- консолидировать опыт отечественной светской и православной педагогики в деле воспитания и образования учащихся;

- использование таких методов обучения и воспитания, как создание проблемных ситуаций, диалог, дискуссия, позиционное общение, философствование, метод педагогической герменевтики и др.;

- специальные знания и умения для того, чтобы помочь ученику в мировоззренческом самоопределении.

Традиционно задачи формирования и развития у классных руководителей профессионально-значимых качеств и, соответственно, ответственной мировоззренческой позиции решала система повышения квалификации педагогических работников. Сегодня вместе с учреждениями дополнительного профессионально-педагогического образования делать это могут и школы. Среди условий, способствующих развитию мировоззренческой составляющей профессиональной позиции классного руководителя, можно выделить:

- включение в содержание программ повышения квалификации модулей, тем мировоззренческого характера;

- использование в образовательном процессе интерактивных технологий обучения взрослых: диалоговых, рефлексивных, тренинговых технологий;

- чтение философско-педагогической литературы, трудов ученых-педагогов, выявление их профессиональной позиции;

- обсуждение обозначенных в научной и современной педагогической литературе проблем, актуальных педагогических понятий, обоснование авторского взгляда на них.

Подводя итог рассмотрению вопроса мировоззренческой позиции современного классного руководителя, следует отметить, что:

1. мировоззренческая позиция является необходимой внутренней субъективной составляющей профессиональной позиции педагога;

2. под мировоззренческой позицией современного классного руководителя мы понимаем осмысленную устойчивую иерархическую систему смысложизненных ориентиров и идеалов, позволяющих педагогу определиться с ценностными основаниями своей человеческой и профессиональной жизни и реализовывать их в своей деятельности;

3. современному педагогу-воспитателю необходимы специальные знания и умения мировоззренческого характера, соответственно в образовательном учреждении и системе повышения квалификации необходимо создавать условия для построения целостного ценностного

пространства самоопределения и самоосуществления педагогов.

Список литературы:

1. Берестовицкая Э. В. Мировоззренческая направленность школьного образования в оценке педагогов. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://www.berestovitskaia.ru/nauchnauadeuatelnost>.

2. Гессен С. И. Педагогические сочинения. / С. И. Гессен. – Саранск, 2001.

3. Маркова А. К. Психология труда учителя. - М., 1993.

4. Слостёнин В. А., Исаев, И. Ф. и др. Педагогика: Учебное пособие. - М., 2002.

5. Сочень, Л. Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - М., 2000.

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего

образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. - М., 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.

7. Юдина, Е. Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Теория и практика развивающего образования в школе В.В.Давыдова / По материалам Юбилейной конференции, посвящённой 75-летию В.В.Давыдова. - М., 2007.

8. Юдина, Е. Г. Профессиональное сознание педагога: Опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. - 2001. - № 1.

9. Яценко, К. Духовно-нравственное здоровье подрастающего поколения России. [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://www.pravmir.ru/duxovno-nravstvennoe-zdorove-podrastayushhego-pokoleniua-rossii/>.

Панфилова А.П.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА-ТРЕНАЖЁР В РАЗВИТИИ ДИСКУССИОННЫХ НАВЫКОВ

доктор пед. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена

Аннотация: в статье показана специфика дискуссионных технологий, их целевое предназначение и описана интерактивная игра, позволяющая при неоднократном проведении в учебном процессе развить у студентов коммуникативные компетентности, связанные с участием в разного рода дискуссионных формах делового взаимодействия.

Ключевые слова: полемика, дебаты, спор, дискуссия, полилог, интерактивная игра-тренажёр, маршрутная карта игры, игровой комплекс, деролинг.

Цель. В связи с тем, что в условиях демократизации общества дискуссионные формы взаимодействия привлекают всё большее число участников, как в средствах массовой информации, так и в деловой жизни людей, появляется необходимость обучения разных специалистов эффективной организации такого рода общения, развитие навыков ведения полилога, понимания и учёта специфики дискуссионного жанра, достижения поставленных целей. Лучшие всего, как показывает практика, получение образовательного результата происходит в режиме интерактивной игры-тренажёра, описанной в статье.

Дискуссия, полемика, дебаты, спор часто являются составляющими таких форм делового общения, как совещания, собрания и конференции, но могут иметь и самостоятельное значение. К тому же зачастую в реальной практике делового взаимодействия эти формы рассматриваются как синонимы, что неправомерно, так как каждый вид общения имеет свою специфику, которая проявляется в методике проведения, структуре, композиции, механизмах обмена мнениями, коммуникативных средствах. Сегодня очевидно, что каждый деловой человек, в какой бы деятельности он ни был специалистом, должен уметь компетентно и плодотворно обсуждать профессионально важные проблемы,

доказывать и убеждать, аргументировано отстаивать свою точку зрения и опровергать мнение оппонента, владеть всеми жанрами полемического мастерства.

Наиболее распространённой формой речевого взаимодействия является **дискуссия**, то есть процесс продвижения и разрешения проблем путём сопоставления, столкновения, взаимообогащения предметных позиций участников, точек зрения, мнений. На практике сегодня многие деловые собрания, конференции, совещания также порой проводятся в виде дискуссий и тогда проблемы с принятием управленческих решений затруднены, так как

дискуссии превращаются в споры и длительные дебаты.

Групповая дискуссия, как известно, отличается тем, что её целью является обсуждение разных, порой, противоположных точек зрения по спорным вопросам, представление возможных версий решений проблемы, презентация новой информации. В дискуссии в качестве оппонентов могут участвовать от трех до десяти человек, не считая ведущего. Основные коммуникативные средства – диалог и полилог, аргументы и контраргументы [1].

Большое значение для участников дискуссии имеет их культура речевой коммуникации, а также стиль ее демонстрации: в оживленной манере, точно формулируя вопросы и лаконично комментируя ответы, или делая корректные краткие замечания, так как дискуссия исключает использование некорректных средств аргументации своей точки зрения (насмешек, прерывания оппонентов, резких выпадов в их адрес и т.д.). Важно следить за тем, чтобы деловой спор между участниками дискуссии был определенным и имел временные границы, а также за тем, чтобы не допустить перехода на личности, к тому же терминология обсуждения должна быть понятна всем присутствующим. Содержанием дискуссии выступают не мнения, а обоснованные позиции. В отличие от спора с его конфликтностью и противоположностью мнений дискуссия ведет к компромиссу, подведение тезисов под общее основание, формулирование общих позиций [2]. *Спор*, в отличие от дискуссии, широко применяется при обсуждении спорного положения. Начальной формой обоснования для спора нужно рассматривать заявление, то есть высказывание одного из участников коммуникации при обсуждении какого-либо вопроса.

В то же время, какой бы вид спора не использовался, очень важно, чтобы выступления не превращались в демагогию, так широко распространённую на практике. *Демагогия* (от др. греч. *δημαγωγία* - руководство народом; заискивание у народа) — набор ораторских и полемических приёмов и средств, позволяющих ввести аудиторию в заблуждение и склонить её на свою сторону. Демагогия – это основанное на намеренном извращении фактов и лживых обещаниях воздействие на чувства, инстинкты, сознание партнёров, разжигание страстей для достижения каких-либо целей, порой корыстных [3].

Зачастую спор на дискуссии может переходить в полемику или наоборот. В основе термина «*полемика*» лежит древнегреческое

слово *polemikos*, означающее «воинственный, враждебный» (от греч. *πολεμικά* от *πόλεμος*, «вражда»). Поэтому демагогия в процессе спора может вызвать отрицательный эффект и не привести к ситуации, когда «в споре рождается истина», ибо, как говорил Вольтер: «Ваше мнение мне глубоко враждебно, но за ваше право его высказать я готов пожертвовать жизнью».

Как видно из теоретического анализа, спор, дискуссия и полемика - взаимопроникаемы. В конечном итоге, всё зависит от того, идут или не идут оппоненты на сближение позиций. Замечено, что если позиции сближаются, то полемика становится спокойнее, менее эмоциональна по форме ведения диалога. Нельзя не отметить, что полемика, с одной стороны, является одной из наиболее распространённых форм спора, с другой, у неё есть *общие характеристики с дискуссией*, с которой её сближает наличие достаточно определённого тезиса, выступающего предметом разногласий, известная содержательная связность, предполагающая внимание к аргументам противоположной стороны, очерёдность выступлений участников полемики, а также некоторая ограниченность приёмов, с помощью которых опровергается другая сторона и обосновывается собственная точка зрения.

В то же время, если целью дискуссии являются, прежде всего, поиски общего согласия, того, что объединяет разные точки зрения, то основная задача полемики — утверждение одной из противоположных позиций. Полемизирующие стороны менее чем в дискуссии, ограничены в выборе средств спора, его стратегии и тактики. В полемике, как и в дискуссии вообще, недопустимы некорректные приёмы, а именно: подмена тезиса, аргумент к силе или к невежеству, использование ложных и недоказанных аргументов и т. п. Специалисты отмечают, что в полемике может применяться гораздо более широкий, чем в дискуссии, набор приёмов. Большое значение имеют, в частности, инициатива, навязывание своего сценария обсуждения темы, внезапность в использовании доводов, выбор наиболее удачного времени для изложения решающих аргументов и т. п. Однако, как считают специалисты, полемика все-таки всегда остается самой острой и напряженной формой интеллектуального противоборства, цель которого – победа, которая, по мнению многих, должна привести к истине, что, на самом деле, не всегда удаётся. Она отличается от спора и дискуссии именно своей целевой направленностью на победу.

В связи со сказанным, сегодня важно обучать студентов культуре речи и риторике.

Следует отметить, что в последние годы в процессе речевого обучения студентов и развития у них полемических и дискуссионных навыков в образовательном процессе многими используются разнообразные игры, тренинги, интерактивные упражнения и имитационные игры [4]. Однако комплексной технологией, позволяющей, на наш взгляд, развить коммуникативные навыки, является игра «Стиль», являющаяся адаптацией игры «Доклад и дискуссия», разработанной Н.В. Борисовой [5. С. 21-58].

По характеру моделируемых ситуаций – *это игра-тренажёр*, которая моделирует процесс самопроизвольного развития ситуации и направлена на формирование навыков ведения дискуссии по проблеме. По характеру игрового процесса игра относится к играм интерактивного типа, то есть взаимодействие участников обязательно. По динамике моделируемых процессов игра является *саморазвивающейся* с регламентированным временем. Игра «Стиль» в полном объёме рассчитана на 4 - 8 часов учебного времени, на аудиторию не менее чем 17- 25 человек.

Основными целями игры «Стиль» являются:

- расширение психологической компетентности участников игры;
- развитие у участников игры культуры делового взаимодействия, обучить сотрудничеству;
- показать участникам игры различные способы организации ведения спора, полемики, дискуссии;
- овладеть приёмами вербальной и невербальной коммуникации, формами делового общения: докладом, сообщением, оппонированием, постановкой вопросов и ответов, формулированием реплик;
- развить навыки публичного говорения, ведения своей линии от заданной роли, презентации информации.

Содержанием игры «Стиль» может быть любая социально-психологическая проблема из сферы человеческих отношений, которую можно рассматривать с позиций «за» и «против». Объектом игрового моделирования в игре «Стиль» являются процедуры спора, полемики, дискуссии,

которые включают в себя подготовку сообщений по разным типам индивидуального стиля управления, выявление отрицательных и положительных факторов, препятствий на пути реализации цели деятельности, порождаемых тем или иным стилем, потенциальных проблем в управлении; собственно дискуссию и разработку практических рекомендаций по совершенствованию коммуникативных компетенций.

Игровой комплекс включает организатора игры и четыре игровые группы: эксперты, и три игровые группы с комплектом ролей для каждой из них. Количественный состав экспертов от 3-х до 5-ти человек. Главная задача группы произвести экспертизу деятельности игровых команд: содержания и формы презентации информации; ролевого общения в дискуссии; уровня аргументации и контраргументации; выполнения заданных норм ведения дискуссии. Основной акцент эксперты делают на качественный анализ игры. Кроме того, в игре «Стиль» разыгрывается два комплекта ролей:

а/ для внутригрупповой дискуссии, б/ для межгрупповой дискуссии.

Роли для проведения внутригрупповой дискуссии следующие:

«*эрудит*» – наиболее образованный, обладающий разносторонними знаниями, хорошо ориентированный в проблеме по теме игры участник;

«*аналитик*» – человек, умеющий анализировать информацию, склонный к диагностике и прогнозированию, стремящийся во всём разобраться, докапывающийся до глубинных причин и связей;

«*диагност*» – хорошо и быстро «схватывающий» ситуацию, лучше других понимающий, что происходит, видящий целое и его смысл;

«*генератор идей*» – автор многих идей в группе, ориентирован на содержание проблемы, при этом не озабочен авторством на идеи;

«*методолог*» – задающий группе способы работы, всегда знающий, как надо работать, чтобы решить проблему или поставить новую;

«*критик*» – жёсткий в оценках, проявляет повышенную требовательность качеству идей и логике работы, сконцентрирован на оценочной деятельности;

«*проблематизатор*» – ориентирующий группу на поиск обоснований всех выдвигаемых идей и утверждений, одна из самых необходимых для продуктивной работы позиций.

Роли для межгрупповой дискуссии также разнообразны. Это *«Лидер»*, который организует групповое взаимодействие, распределяет роли для внутригрупповой и межгрупповой работы, проводит групповое интервьюирование и проблемное совещание, задаёт группе способы работы, следит за регламентом и соблюдением заданных руководителем игры норм.

«Докладчик» – делает сообщение в аспекте заданной проблемы, на основании материалов, подготовленных всей группой. Его задача – в яркой и лаконичной форме изложить основные тезисы доклада, установить «обратную связь» с членами других игровых групп, убедительно доказать с помощью фактов, аргументов, практических примеров, конкретных ситуаций, продуманной рекламы правомерность отстаиваемой позиции «ЗА» или «Против».

«Оппонент» – выступает с анализом докладов двух других команд. Своё выступление строит на основе содержания докладов противоборствующих команд, вопросов и ответов докладчиков, собственных суждений. Выступление оппонента должно быть ориентировано на развитие проблемы, с этой целью необходимо подыскать принципиально новые идеи, дополнительные факты, оригинальные по форме и содержанию, высветить такие грани в докладе своей и других команд, которые были упущены критиками, вскрыть уязвимые места в содержании прослушанных докладов, показать слабость аргументов противников.

«Критик» – осуществляет критику содержания докладов противоборствующих сторон, задаёт вопросы, выступает с критическими замечаниями, комментариями, подвергает анализу все негативные моменты в выступлениях докладчиков, рационально использует информацию, провоцирует эмоциональную напряжённость, высказывает парадоксы, порождает проблемные ситуации, придаёт дискуссии динамику. Исполняющий эту роль должен обладать острым умом, оригинальностью мышления, умением быстро реагировать на складывающуюся в ходе дискуссии ситуацию.

Маршрутная карта игры включает пять фрагментов (шагов):

- 1) подготовительный этап: «погружение» в проблему, инструктаж, тестирование на коммуникативную компетентность, игровое «погружение»;
- 2) внутригрупповые дискуссии: разработка тезисов докладов и подготовка рекламы от команды;

- 3) межгрупповая дискуссия: доклады, вопросы и ответы, полемика;
- 4) разработка итоговой «Памятки»;
- 5) заключительный фрагмент: экспертиза игры, подведение её итогов педагогом, рефлексия или деролинг.

Важная роль в процессе подготовки к дискуссии отводится методологу группы, который просит изложить факты, на которых основывается мнение, и помогает группе увидеть разницу между фактами и суждениями; время от времени резюмирует и фиксирует содержание обсуждения вопроса, собирает данные, необходимые для формулирования различных гипотез; помогает группе выбрать одну из них, наиболее доказательные и яркие факты и аргументы, вместе с группой формулирует тезисы сообщения; подсказывает, как готовить сообщение, как его представлять, как действовать.

Для развития коммуникативных навыков в игру введены также правила и ограничения, предусматривающие этические нормы для дискуссии, например, прежде чем ответить на вопрос – надо его повторить: «Правильно ли я вас понял?»; никогда не следует говорить: «Вы меня не поняли», лучше сказать: «По-видимому, я не точно сформулировал свою мысль»; нельзя создавать впечатление, что вы чувствуете себя задетым, и, если вопрос застал вас врасплох, нужно любезно его парировать; в рамках регламента дискуссии предоставить возможность каждому члену группы вступить в дебаты по поводу того, что он считает неправильным; относиться к неожиданностям, возникающим на дискуссии, спокойно, без нервозности; не мешать говорить и уметь слушать, не пытаться заполнить паузы либо создавать препятствия говорящим; и, наконец, при обращении друг к другу следует говорить: «Уважаемый коллега».

Участникам игры, важно также следить за правилами, помогающими работе группы, которые включают, например, такие, как: каждому члену группы работать на «общий котёл»; не заниматься демагогией; проявлять максимальную активность; задавать вопросы в норме: «на уточнение», «на понимание», «на развитие», «на провокацию» и др.

Важным моментом подведения итогов игры является оценка результатов работы групп. В описываемой игре оценки используются для того, чтобы стимулировать творческую активность участников, ориентировать их на решение сложных риторических и коммуникативных проблем, на коллективизм. Оценочная работа

ведётся как в группах, так и на дискуссии, где она приобретает публичный характер, многократно увеличивающий её стимулирующую роль.

Для достижения поставленной цели, группе экспертов необходимо подготовить бланки для фиксации оценок и определить технику оценивания, например, осуществлять открытую оценку с использованием специальных карточек, по типу оценок в спорте или оценка по типу «тайное голосование». Далее необходимо определить оценочную шкалу. Наиболее

распространённой является пятибалльная шкала от 1 до 5 баллов, где «5» б. - критерий ярко выражен или качество проявляется в полной мере, «3» б. – проявляется частично, не в полной мере, «1» б. – практически не проявляется, слабо выражено и т.п. Кроме того, эксперты наблюдают за вербальными и невербальными сигналами между различными участниками дискуссии для определения характера их взаимодействия. **См.: бланк № 1**

Бланк для оценивания дискуссии

№ п/п	Критерии оценивания	Группа 1	Группа 2	Группа 3
1. д о к л а д ы , информационные сообщения				
1.1.	Связь теории с практикой			
1.2.	Глубина анализа модели доклада, сообщения			
1.3.	Научная аргументированность			
1.4.	Доходчивость сообщения			
1.5.	Новизна представленной информации			
	Соблюдение этических норм делового взаимодействия			
2. в о п р о с ы				
2.1.	Конкретность задаваемого вопроса			
2.2.	Лаконичность и чёткость			
2.3.	Соответствие заданной норме:			
	- на уточнение			
	- на понимание			
	- на развитие			
	- на провокацию			
2.4.	Связь с содержанием доклада			
3. к р и т и к а				
3.1.	Конкретность анализа доклада, сообщения			
3.2.	Обоснованность замечаний			
3.3.	Выявление слабых мест			
3.4.	Уровень аргументации			
3.5.	Корректность общения			
4. о п п о н и р о в а н и е				
4.1.	Глубина анализа доклада, сообщения			
4.2.	Обоснованность аргументации			
4.3.	Выявление позитивных моментов			
4.4.	Выявление негативных моментов			
4.5.	Наличие новой информации			
5. о б щ а я д и с к у с с и я				
5.1.	Умение вести дискуссию, полемику, спор			
5.2.	Новизна информации, представленной группами			
	Умение слушать друг друга			
5.3.	Соблюдение этических норм			
5.4.	Включённость в дискуссию всей группы			
5.5.	Осуществление обратной связи			
Итого по группам:				

Вывод. Таким образом, как показывают несколько часов участия в дискуссиях и полемике результаты многократного проведения игры, за у большинства студентов, проявивших

активность, вырабатываются конструктивные навыки публичного говорения, слушания, оппонирования, задавания вопросов и формулирования ответов, установления обратной связи, аргументации и контраргументации, осваиваются техники дискутирования и полемики. Несомненно, одноразового участия недостаточно, поэтому многократное использование в процессе преподавания разнообразных интерактивных методик, моделирующих дискуссии и споры, позволят развить у студентов коммуникативную компетентность и риторические навыки публичных дискуссий.

Использованная литература

1. Панфилова А.П. Психология общения /3-е изд. – М.: Издательство «Академия», 2014.
2. Бредемайер Карстен - Искусство словесной атаки (Практическое руководство) Перевод (с немецкого) Е. Жевага, ред. И. Фатиева М., Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / 3-е изд. – СПб: ИВЭСЭП, Знание, 2005.
4. Панфилова А.П. Развитие речевой культуры в системе подготовки специалистов в вузе. – Peer-reviewed materials digest published following the results of the CIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Philology. Published by IASHE. London, 2015.
5. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технология для обучения и организационного развития персонала. – СПб: ИВЭСЭП, Знание 2003.

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

Селезнева О.В.¹, Селезнев Р.А.²

ТЕХНОЛОГИИ СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-МАССОВОЙ И СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ НА СТАДИОНЕ

¹к.п.н., ГБОУ ДОД "ДЮСАШ" 5 Белгородской области", г.Белгород

²ОГАПОУ "Белгородский педагогический колледж", г.Белгород

Аннотация. Разработанные технологии спортивного менеджмента, включающие в себя финансовый, кадровый, маркетинговый, организационный компоненты и компонент контроля и корректировки способствовали максимальному привлечению населения к систематическим занятиям на спортивных объектах по месту жительства.

TECHNOLOGY SPORTS MANAGEMENT TO IMPROVE FIZKULTURNO AND SPORTING WORK ON THE STADIUM

Selezneva Olga Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, GBOU DOD "DÛSAŠ" the Belgorod region 5 ", g. Belgorod

Seleznev Roman Aleksandrovich, OGAPOU" the Belgorod Pedagogical College ". . Belgorod

Annotaciã. Developed technologies sports management, including financial, human resources, marketing, organizational components and component monitoring and adjusting the maximum involvement of the population to have systematic training at sports facilities in their place of residence.

Актуальность. В целях формирования культуры здорового образа жизни и массового привлечения различных социальных групп населения (начиная с дошкольников и заканчивая взрослым населением) Белгородской области к систематическим занятиям физической культурой необходима реализация комплекса мер среднесрочного характера. В связи с этим инициировано определение технологии привлечения населения и организации занятий физическими упражнениями для людей разного возраста по месту жительства.

В трудах ученых Агеевец В.У. с соавт., 1982; Аристова Л.В. с соавт., 1991; Астахов В.А., 1993; Балуашвили А.А., 1983; Бальсевич В.К., 1988; Булацева Т.П., 1978; Бунчук М.Ф., 1994; Вавилов Ю.Н., с соавт., 1997; Винник В.А., 1991; Дьяков Д.И., с соавт., 1998; Иващенко Л.Я., 1990; Калакаускене Л.М., 1991; Костюков В.В., 1993; Лубышева Л.И., Соколов И.А., 2003; Филиппов Н.Н., 1995 делается попытка выявить роль, место и содержание физкультурно-оздоровительной работы по месту жительства населения, изучались отдельные аспекты организации и управления физкультурным движением. Авторы указывают, что физкультурно-массовая и спортивная работа по месту жительства играет ведущую роль в физическом воспитании, оздоровлении и

организации активного отдыха населения. Однако проблема приобщения населения к занятиям физической культурой по месту жительства остается крайне сложной.

Таким образом, актуальность заключается в необходимости разработки и апробации технологии организации физкультурно-массовой и спортивной работы по месту жительства Белгородской области, в которой необходимо создать условия, способствующие максимальному привлечению населения к систематическим занятиям на спортивных объектах по месту жительства. Научная **проблема** заключается в противоречии между важностью организации физкультурно-массовой и спортивной работы по месту жительства и недостаточно разработанными научными представлениями о системе привлечения населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом по месту жительства.

Рабочая гипотеза. Предполагается, что на основании разработанной системы технологий спортивного менеджмента, направленной на повышение эффективности деятельности спортивных сооружений будет обеспечено увеличение количества систематически занимающихся физической культурой и массовым спортом по месту жительства.

Цель исследования: разработать и научно обосновать систему технологий спортивного менеджмента, повышающую эффективность спортивных сооружений.

Основной материал. Проведенный анализ деятельности стадиона МБОУ ДОД СДЮСШОР №5 г.Белгорода, оказывающего бесплатные услуги населению позволил выявить значительные резервы в деятельности вышеперечисленного спортивного объекта по

привлечению жителей г. Белгорода к систематическим занятиям физическими упражнениями. С целью повышения эффективности физкультурно-массовой работы на стадионе были определены технологии спортивного менеджмента, направленные на максимальное привлечение населения к занятиям на данном спортивном объекте. Все технологии были распределены по пяти группам (рис. 1).

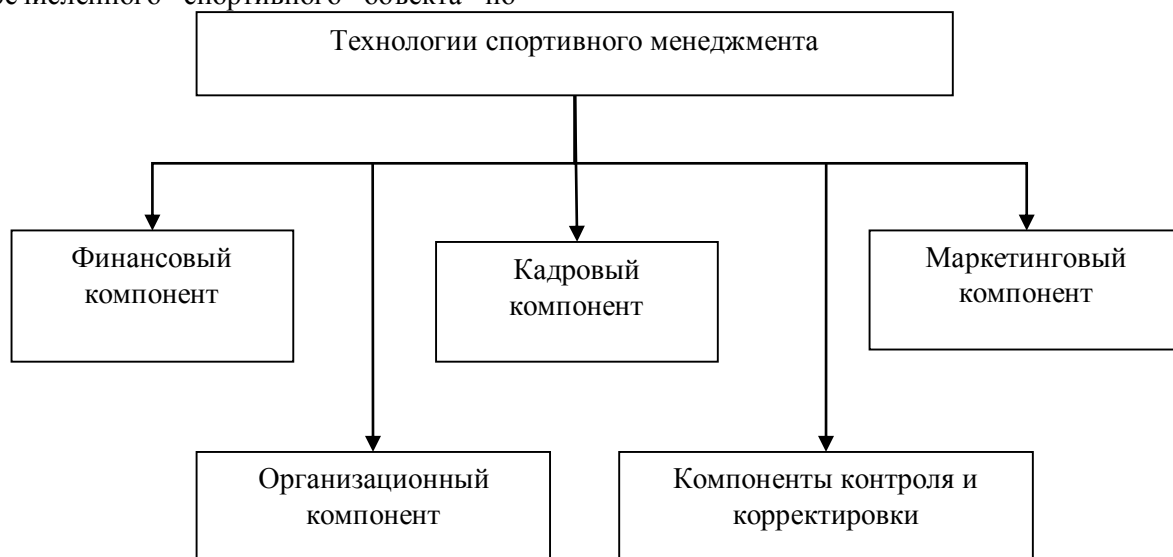


Рисунок 1. Технологии спортивного менеджмента повышения эффективности физкультурно-массовой работы по месту жительства

Технологии спортивного менеджмента, применяемые на стадионе СДЮСШОР №5 г.Белгорода в ходе формирующего эксперимента, были направлены в первую очередь, на создание наиболее благоприятных условий для занятий на спортивных площадках стадиона. Кроме того, большое внимание уделялось широкому распространению информации среди жителей г. Белгорода о физкультурно-оздоровительных услугах, предоставляемых на стадионе.

Организационный компонент

1. Все занятия на стадионе проводятся строго в соответствии с утвержденным расписанием.

Это дало возможность контролировать и организовать физкультурно-спортивную работу как для самостоятельно занимающихся людей, так и для занимающихся из образовательных учреждений. Так, во время проведения тренировочных занятий с занимающимися СДЮСШОР №5 г. Белгорода с 15.30 до 18.30 на стадион не допускаются другие занимающиеся. Это дает возможность тренерам-преподавателям полноценно, без внешнего вмешательства решать задачи тренировочной работы. Во время учебно-тренировочных сборов для студентов отделения физической культуры Белгородского

педагогического колледжа в июне 2013 года с 8.30-15.30 были организованы закрытые занятия на стадионе.

2. Введение музыкального сопровождения занятий.

В августе 2012 года для повышения посещаемости во время утренних и вечерних занятий на стадионе было добавлено музыкальное сопровождение занятий. Музыка на стадионе привлекает дополнительное количество жителей микрорайона либо в качестве занимающихся физическими упражнениями, либо в качестве зрителей, что позволило создать привлекательный имидж стадиону среди жителей микрорайона.

3. Организация утренней гимнастики.

В будние дни с 7.30, а в выходные дни с 10.00 на стадионе было организовано проведение зарядки со всеми желающими. Люди, которые не имеют специальных знаний и практических умений организовать самостоятельные занятия, посещают данные занятия, которые проводят опытные инструкторы по спорту.

Основной контингент – взрослое население и пожилые люди. Это дало возможность, помимо организации общения лиц пожилого возраста между собой, организовать групповые занятия с

населением на стадионе. Практикуется привлечение знаменитых белгородских спортсменов для проведения – «Зарядка с чемпионом»

4. Ежемесячное проведение спортивных праздников.

На стадионе не реже одного раза в месяц проводятся такие спортивные мероприятия, как «Старты надежды», «Веселые старты», «Зимние забавы», «В здоровом теле - здоровый дух!», «Быстрее! Выше! Сильнее!», «Удаль молодецкая!», «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья!», «Папа, мама и я - спортивная семья», «Золотая осень» и др.

В качестве организаторов принимали участие инструктора по спорту стадиона, тренеры-преподаватели СДЮСШОР №5 г. Белгорода, обучающиеся тренировочных групп и групп спортивного совершенствования СДЮСШОР № 5 г. Белгорода. Спортивно-массовые мероприятия и спортивные праздники привлекают население разного возраста в качестве участников, зрителей, болельщиков.

5. Проведение соревнований для занимающихся спортивных школ. Сроки проведения данных мероприятий согласовываются с администрацией СДЮСШОР №5 г. Белгорода. Ответственными за проведение данных мероприятий были назначены инструктора по спорту, работающие на стадионе СДЮСШОР №5, а также тренеры-преподаватели и методисты МБОУ ДОД «СДЮСШОР № 5» г. Белгорода. Количество посещающих стадион в качестве участников, зрителей во время проведения данных мероприятий увеличивалось в среднем на 10-12%

6. Проведение соревнований для занимающихся общеобразовательных учреждений и учреждений средне-профессионального образования.

В дни школьных каникул, а также в выходные дни на стадионе организовываются соревнования «Веселые старты» для детей микрорайона. Организаторами данных мероприятий являются учителя физической культуры общеобразовательных школ совместно с администрацией СДЮСШОР №5 г. Белгорода.

Спортивно-массовые мероприятия и спортивные праздники привлекают население разного возраста в качестве участников, зрителей, болельщиков. Много соревнований проводит Белгородский педагогический колледж, находящийся в непосредственной близости от стадиона.

7. На стадионе организованы занятия "Финской ходьбой".

С целью увеличения количества занимающихся пожилого возраста на стадион были привлечены занимающиеся оздоровительной ходьбой клуба "Золотой фазан". Желающим заниматься оздоровительной ходьбой бесплатно выдаются палки для "Финской ходьбы". Это позволило повысить интерес у жителей микрорайона пожилого возраста к занятиям физическими упражнениями на стадионе. Так, в утреннее и вечернее время в ходе формирующего эксперимента количество занимающихся оздоровительной ходьбой на стадионе увеличилось за счет членов клуба, а также за счет жителей микрорайона, которые, глядя на членов клуба, начали принимать участие в данных мероприятиях, вступать в клуб "Золотой Фазан", и регулярно заниматься оздоровительной ходьбой.

8. Инструктора по спорту оказывают содействие в формировании групп для проведения занятий на стадионе.

Инструкторам по спорту было дано поручение формировать группы среди самостоятельно занимающихся посетителей стадиона. В основном эти группы образовывались из числа пожилых людей и взрослого населения. Инструктора по спорту предлагали отдельно занимающимся людям образовать группы (дозированная ходьба в группах, состоящих из 2-3-х человек). В основном эти группы образовывались из числа пожилых людей и взрослого населения. Во время занятий, праздников члены таких групп сближаются друг с другом и знакомства, завязанные во время занятий спортом, часто переходят в совместное времяпрепровождение, стадион становится «вторым домом».

Финансовый компонент

Все мероприятия, проводимые СДЮСШОР №5 г. Белгорода, для повышения эффективности физкультурно-массовой и спортивной работы с населением на стадионе, выплата заработной платы сотрудникам стадиона, приобретение различного инвентаря и оборудования для проведения физкультурно-массовых мероприятий, призов и т.д. финансировались за счет средств СДЮСШОР №5 г. Белгорода.

Спортивные мероприятия, проводимые администрацией Белгородской области и г. Белгорода финансируются за счет соответствующих бюджетов. Ряд мероприятий осуществляется за счет спонсорской помощи.

С 1 сентября 2012 года занятия на тренажерной площадке были организованы благодаря финансовой поддержке компании «Шоколайф», которая оплачивает работу

опытного инструктора по спорту. Все занятия проводятся для желающих на бесплатной основе.

Кадровый компонент

1. Проводятся методические семинары с использованием учебно-методического пособия «Организация спортивно-массовой работы по месту жительства».

В пособии представлены организационно-методические основы физкультурно-массовой работы по месту жительства. Приводятся сведения по организации соревновательного и тренировочного процесса в наиболее популярных видах спорта, развиваемых по месту жительства.

2. Организованы методические семинары и практические занятия с физкультурниками-активистами.

Инструктора по спорту, работающие на стадионе, организуют перед физкультурно-спортивными мероприятиями собрание активистов, желающих принять участие в качестве организаторов и помощников в конкретном мероприятии. Основной контингент составляли пожилые люди, родители детей, принимающих участие в спортивных мероприятиях и соревнованиях, а также занимающиеся тренировочных групп и групп спортивного совершенствования СДЮСШОР №5 г. Белгорода.

3. Разработаны методические комплексы физкультурно-оздоровительных занятий и программы физического воспитания для всех категорий населения, занимающихся на стадионе. Инструкторами по спорту была организована работа по оказанию помощи в разработке программ индивидуальных занятий занимающимся на стадионе с учетом их подготовленности. Всем желающим инструктора по спорту давали методические указания с целью повышения эффективности занятий физическими упражнениями для населения. Это позволило повысить интерес взрослого населения, не имеющего специальных знаний и навыков занятий физическими упражнениями, но желающих заниматься самостоятельно

Маркетинговый компонент

1. Распространение информации о стадионе.

Информация о расписании занятий на стадионе СДЮСШОР №5, о проводимых на нем мероприятиях, спортивных праздниках, соревнованиях была размещена на информационном стенде, расположенном на стадионе СДЮСШОР №5, на сайте МБОУ ДОД «СДЮСШОР №5», через средства массовой информации, а также на баннерах, размещенных непосредственно на стадионе.

Кроме того, рекламные буклеты о предлагаемых физкультурно-оздоровительных услугах и планируемых мероприятиях распространяются через Совет ветеранов территориального общественного совета (ТОС) среди жителей микрорайона.

2. К спортивно-массовым мероприятиям привлекаются известные белгородские спортсмены и общественные деятели.

Такие спортсмены, как Сергей Тетюхин, Алексей Швед, Сергей Меркулин, Иван Беляев и другие принимали участие в соревнованиях, проводимых на стадионе. Принимали участие в организации и проведении мероприятий, в том числе и в финансовом обеспечении депутаты Государственной Думы и областной Думы. Высокий авторитет, известность и слава участников мероприятий играют огромную роль в формировании репутации и доброго имени стадиона. Все это позволяет привлечь население микрорайона в качестве зрителей или участников к данным мероприятиям.

Компоненты контроля и корректировки

1. Организован ежедневный мониторинг посещаемости стадиона.

Фиксируется количество занимающихся в разное время суток, возраст занимающихся, количество занимающихся конкретным видом деятельности (бег, ходьба, спортивные и подвижные игры, занятия по ОФП на тренажерах и др.), количество занимающихся самостоятельно пришедших на стадион и из образовательных учреждений под руководством учителей физической культуры, тренеров-преподавателей. Все посетители стадиона регистрируются в журнале, который ведут инструктора по спорту. Самостоятельно пришедших заниматься на стадион, встречает инструктор, который фиксирует его фамилию, имя, отчество, домашний адрес, контактный телефон, желаемый вид двигательной активности.

Данные, полученные в 2012-2013 гг., сравнивались с данными в 2011-2012 гг., прослеживалась динамика выше перечисленных показателей. Характер динамики свидетельствует об эффективности мероприятий по повышению физкультурно-массовой и спортивной работы на стадионе. Исходя из этого вносились корректировки в работу стадиона.

Предложения и пожелания посетителей стадиона о проведении каких-либо спортивно-массовых мероприятий, о проведении мероприятий по улучшению качества организации работы стадиона и др. руководство стадиона получает через инструкторов стадиона и охранников, а также через сайт СДЮСШОР №5 г. Белгорода. Все предложения обсуждаются на

ежемесячных педагогических советах и по каждому принимается соответствующее решение.

Литература

1. Артеменко В.В., Геллер М.Е., Кашин А.Д. ФОК новая форма физкультурно-оздоровительной работы с населением по месту жительства // Теория и практика физической культуры. — 2004. - №4. - С.36-37.
2. Воропаев, С.Н. Менеджмент: учебное пособие / С.Н. Воропаев, В.Д. Ермохин; Международная ассоциация "Агрообразование". - М.: Колос, 2007. - 246 с.
3. Всеобщая история менеджмента: учебное пособие / [И.И. Мазур и др.]- М.: Елима, 2007.- 776 с.
4. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: Учебник. / М.: Изд-во МГУ, 2008.
5. Долгосрочная целевая программа "Развитие физической культуры и спорта в Белгородской области на 2012 - 2015 годы", утвержденная постановлением правительства Белгородской области от 24 октября 2011 года N 387-пп.
6. Коротков, Э.М. Менеджмент: учебник для бакалавров / Э.М. Коротков. - М.: Юрайт, 2012.- 640 с.
7. Костюков В.В. Теория и методика использования спортивных игр при организации физической активности людей разного возраста: Автореф. дис. д-ра пед. наук.-М., 1993.-48 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Киретова Юлия Владимировна

ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП

г. Тольятти, педагог - психолог

Сенсорная комната предназначена для индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом далее (ДЦП), имеющим трудности в развитии эмоционально – личностной сферы и в поведении.

В процессе занятий по развитию эмоциональной и познавательной сферы дети должны: прежде всего, расширять свой жизненный опыт, обогащать чувственный мир, у них должна пробуждаться познавательная и исследовательская активность. Для этого необходимо специальным образом организовать, психологически обезопасить среду, позволяющую ребенку ощутить себя в волшебном мире цвета, звука и ощущений.

Особенно важна для детей с ДЦП сенсорная среда, так как неравномерное развитие мозговых функций тормозит развитие сенсорных навыков, а значит, недостаточно будет развита эмоционально – личностная сфера, отставание произойдет в социально – коммуникативном развитии.

Сенсорная система формируется не однозначно и от ее слаженной работы зависит способность ребенка к обучению. Занятия и игры в сенсорной комнате развивают адаптивные функции детей и повышают их познавательную активность.

Для развития и гармонизации эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП в сенсорной комнате ставятся следующие задачи:

- снятие психоэмоционального напряжения;
- саморегуляция и самоконтроль;
- умение управлять своим телом, дыханием;
- умение передавать свои ощущения в речи, в жестах, мимике;
- формирование представлений о положительных и отрицательных эмоциях;

- развивать уверенность в себе.

Развитие коммуникативной и личностной сферы у детей с ДЦП в сенсорной комнате решается через следующие задачи:

- развитие чувства эмпатии, желание оказывать друг другу эмоциональную и физическую поддержку;
- формирование мотивации к общению и развитие коммуникативных навыков;
- преодоление негативных эмоций по отношению к сверстникам (страх, агрессию, обиду).

В ходе коррекции эмоционально – личностной сферы детей с ДЦП идет развитие психических процессов:

- произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость;
- память, мышление, воображение, восприятие (зрительное, слуховое, тактильное);
- развитие координации, в том числе зрительно-моторной.

Для осуществления поставленных задач используются следующие методы, средства и приемы работы с детьми с ДЦП в сенсорной комнате:

- Психогимнастика и игровые упражнения;
- специальное сенсорное оборудование;
- дыхательные упражнения;
- релаксационные упражнения;
- наблюдения;
- арт – терапия;
- песочная терапия;
- приемы драматизации;
- приемы музыкотерапии;
- лего-конструирование;
- интерактивная доска.

Сенсорная комната оборудована по модульному принципу, что позволяет использовать её многофункционально: для

развивающих и коррекционных занятий, для релаксации детей, свободная игра.

Проведение занятий в сенсорной комнате осуществляется по назначению врача невролога, по решению ПМПК и ПМПк, по наблюдению специалистов (дефектолог, педагог, психолог) а также по запросу родителей.

Занятия в комнате с дошкольниками проводятся и начинаются с ритуала приветствия, после чего в разных последовательностях (в зависимости от задачи занятия) применяются такие методы как тематические ролевые игры, сказкотерапия, песочная терапия, драматизация, игры и упражнения со специальным оборудованием. Ролевые игры в сенсорной комнате активизируют познавательную деятельность воспитанников, а упражнения для релаксации стабилизируют нервную систему и способствуют ее более гармоничному развитию. Задания и упражнения со специальным оборудованием и ЛЕГО-конструированием позволяет значительно расширить диапазон работы психолога и других специалистов для достижения поставленной цели.

Если целью занятий в сенсорной комнате является снятие эмоционального и физического напряжения, стресса и восстановление состояния душевного покоя, то занятия рекомендуется начинать с активационного блока и постепенно переходить к более релаксирующим упражнениям. Световые эффекты и подвижные конструкции стимулируют активность ребенка, а всё оборудование блока направлено на подвижные игры с повышенной активностью.

После активационного блока занятия продолжают в релаксационном бассейне с шариками, которые снимают мышечное напряжение. Все действия происходят под успокаивающую музыку, звуки природы или пение птиц, что создает особую атмосферу, которая обладает целительными свойствами.

Структура занятий:

- ритуал приветствия (рефлексия);
- игра, настраивающая на активность;
- игровые задания на сенсорное и эмоциональное развитие;
- динамическая пауза;
- игры на выбор детей;
- релаксационные упражнения, позволяющее детям расслабиться, снять мышечное и психоэмоциональное напряжение;
- ритуал окончания занятия (рефлексия).

Продолжительность занятий – 20-25 минут.

Посещают занятия дети с нарушением опорно- двигательного аппарата, речи, с недостаточно развитой функцией зрения. Этим детям трудно адаптироваться к условиям детского сада, на первых парах сложности вызывают новые, незнакомые условия и люди.

Занятия в сенсорной комнате вызывают повышенный интерес у детей. Поэтому на этапе адаптации к детскому саду будет эффективнее, если ребёнок со сложной адаптацией будет посещать сенсорную комнату. В отличие от традиционных методов психолога – педагогической коррекции, для которых характерно однообразие материала, то в оборудовании сенсорной комнаты заложено разнообразие стимулов.

В процессе занятий, при использовании различных световых и шумовых эффектов (пузырьковая колонна, сухой душ), ребенок расслабляется, успокаивается, нормализуется его повышенный мышечный тонус, снимается эмоциональное и физическое напряжение, снижаются проблемы эмоционально-волевой сферы. Нахождение в сенсорной комнате восстанавливает и сохраняет психоэмоциональное равновесие ребёнка, стимулирует психическое развитие.

Самым важным и уникальным, моей работы в сенсорной комнате, является то, что независимо от направлений работы и планируемых результатов, сложности нарушения развития или поведения, наши занятия позволяют повысить функциональные и адаптивные возможности организма и активизировать индивидуальный ресурс каждого ребенка, создавая тем самым возможность успешной интеграции в социуме.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, о том что, реализация системы индивидуально- подгрупповой работы в сенсорной комнате имеет тесное взаимодействие с педагогическим персоналом.

Возможности сенсорной комнаты

Эмоциональное развитие (психоэмоциональная разгрузка, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, развитие эмоций);

Сенсорное развитие (восприятие слуха, зрения, тактильных ощущений; восприятие величины, формы, цвета).

Оборудование сенсорной комнаты

Таблица 1

Название оборудования	Назначение оборудования	Использование оборудования
1. Сухой бассейн.	Релаксация. Снятие тревожности. Стабилизация мышечного тонуса.	Лежа в бассейне, ребенок может принять позу, которая соответствует состоянию его мышечного тонуса, и расслабиться. При этом постоянный контакт всей поверхности тела с шариками дает возможность лучше почувствовать свое тело и создает мягкий массажный эффект, обеспечивая глубокую мышечную релаксацию. Мягкие стенки бассейна и пластмассовые шарики служат безопасной опорой для тела, что особенно важно для детей с двигательными нарушениями. Такое воздействие способствует снижению уровня психоэмоционального напряжения и коррекции уровня тревожности
2. Аквалампа пузырьковая	Стимуляция зрительных и тактильных ощущений.	Оказывает благотворное терапевтическое воздействие, позволяет быстро успокоиться, расслабиться, настроиться на позитивное взаимодействие с окружающей средой. Во время работы аквалампы хороший эффект дают занятия по дыхательной гимнастике.
3. Мягкое напольное покрытие.	Релаксация, пространство для игр.	Ритуалы приветствия, отдельные упражнения и занятия проводятся на мягком и приятном напольном покрытии. Также на напольном покрытии проводится дыхательная, пальчиковая и латеральная гимнастика.
4. Мягкие переносные модули	Релаксация, игра.	Проводятся ритуалы приветствия, отдельные игры, работа с аквалампой. Также на модулях проводится дыхательная, пальчиковая и латеральная гимнастика.
5. Музыкальный центр, набор музыкальных дисков.	Релаксация, развитие слухового восприятия; создание психологического комфорта.	Музыка может повышать/понижать тонус мускулатуры, оказывать обезболивающее воздействие, усиливать иммунные реакции. Ее благотворное влияние на нейроэндокринную систему помогает преодолевать состояние одиночества, улучшает психоэмоциональный фон, повышает социальную активность, облегчает формирование новых отношений и установок.
6. Релаксатор	Способствует развитию обоняния, формированию умения дифференцировать запахи; обладает антистрессовым воздействием, стабилизирует психическое состояние.	Портативный прибор, позволяющий воздействовать на ощущения человеком звуков, запахов и света, тем самым стимулируя все анализаторы;

7. Сенсорное оборудование	Развитие восприятия формы, цвета, тактильных ощущений.	Набор сенсорного оборудования и игр позволяющих развивать психические процессы детей. Повышает познавательную активность.
8. Дидактические игры	Развитие восприятия, пространственных отношений, внимания, мышления, формы, цвета, величины.	Набор игр позволяет развивать все сферы психики детей. Двигательную активность.
9. Сухой душ	Стимуляция зрительных и тактильных ощущений, снятие нервно-психического и эмоционального напряжения.	Расслабляет мышечный тонус, и позволяет расслабиться. Такое воздействие способствует снижению уровня психоэмоционального напряжения и коррекция уровня тревожности. Развивает фантазию и стимулирует зрительно – тактильные ощущения.
10. Напольная сенсорная дорожка	Развитие тактильного восприятия, координации движений, профилактика плоскостопия. Способствует развитию рецепторов стопы. Стимулирует работу внутренних органов	Данное оборудование, может быть, использоваться как элемент игры.
11. Лего – конструирование	Развитие тактильного и зрительного восприятия, координации движений (мелкой моторики). Активизация познавательной активности. Развитие пространственного мышления.	ЛЕГО-конструирование – это вид моделирующей, творческо-продуктивной деятельности. С его помощью трудные учебные задачи можно решить посредством увлекательной созидательной игры, в которой не будет проигравших, так как каждый ребенок может с ней справиться. Диапазон использования ЛЕГО с точки зрения конструктивно-игрового средства довольно широк.
12. Зеркало	Развитие визуального восприятия собственного тела, -мимики и пантомимики; -развитию умения выражать различные эмоциональные состояния; -формированию уверенности в себе.	Зеркало используется для отзеркаливания настроения детей. Ребёнок может наблюдать за собой и другими в ходе игр.
13. Интерактивная доска	Развивает внимание, стимулирует зрительные анализаторы. Способствует развитию	Оборудование позволяет проводить презентации по теме занятия. На доске вместе с детьми проводить игры . на ней дети могут с помощью специальных маркеров рисовать упражняться.

	речи. Повышает познавательную активность.	
14. Ширма	Развитие речи, творческой активности. Снимает эмоциональное напряжение. Развивает сюжетно – ролевую игру.	Оборудование используется как элемент к занятию. Даёт возможность корректировать коммуникативное развитие и развивает фантазию детей. Может использоваться в ритуалах приветствия и прощания.
15. Песочница	Развитие речи, творческой активности. Снимает эмоциональное напряжение, тревожность. Развивает сюжетно – ролевую игру.	Используется индивидуально или в группах по 2-3 человека. Является как дополнительное средство для развития эмоциональной сферы и познавательной активности детей.

Рекомендации по проведению работы в сенсорной комнате с детьми, имеющими нарушения в развитии:

1. Необходимо детей познакомить с правилами поведения и работы в сенсорной комнате.

2. Соблюдать ограниченное число детей.

3. Следить за отсутствием внешних шумов во время проведения занятий.

4. Соблюдать системность и структурированность занятий.

Используемая литература:

1. Клюева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение. Дети 5-7 лет – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001.;

2. Левис Ш., Левис Ш.К. Ребёнок и стресс. – СПб: Питер Пресс, 1996.

3. Ледина В.Ю. ИБИС. Игровое биоуправление и саморегуляция.

Антистрессовый тренинг для детей и подростков: Метод. пособие. – СПб., 2000.;

4. Сакович Н. А.. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб., 2008.

5. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие /Под ред. В.Л.Женеврова, Л.Б.Баряевой, Ю.С.Галлямовой. –СПб.: ХОКА, 2007

6. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: Практические рекомендации. Г.Г.Колос. – М.: АРКТИ, 2006

7. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: Практическое пособие для ДОУ. – М. : АРКТИ, 2008.

8. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.: ил.;

9. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск, 1976 г.

Новгородова Ю.О.¹, Файзуллина Г.Я.², Шавкунова А.С.³

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*1старший преподаватель Удмуртского
государственного университета, г. Ижевск*

*2канд. пед. наук, доцент Удмуртского
государственного университета, г. Ижевск*

*3бакалавр Удмуртского
государственного университета, г. Ижевск*

THE DEPENDENCE OF SPATIAL REPRESENTATIONS AND INTELLECTION OF PRIMARY SCHOOL AGE

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается определение А.В.Семенович пространственных представлений. Выдвигается гипотеза о взаимосвязи пространственных представлений и мышления младших школьников. На материале пилотажного исследования показано существование взаимосвязи между ошибками по типу дефицит метрических представлений и вербально-логического, конструктивного мышления в младшем школьном возрасте.

ABSTRAT

The article considers the definition A.V.Semenovich spatial representations. The hypothesis about the dependence of intellection and spatial representations of primary school age. On a material of the pilot study demonstrated the existence of the dependence between the type of errors deficit metric representations and verbal-logical, constructive thinking in primary school age.

Ключевые слова: нейропсихология, пространственные представления, дефицит метрических представлений, вербально-логическое мышление, конструктивное мышление, успеваемость, младший школьный возраст.

Keywords: neuropsychology, spatial representation, deficit metric representations, verbal and logical intellection, nonverbal intellection, primary school age.

Согласно определению отечественного нейропсихолога А.В.Семенович, пространственные представления являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека. Пространственные представления играют определяющую роль в становлении рефлексивных структур сознания. Они дебютируют в онтогенезе одними из первых, то есть являются базовыми по происхождению; одними из первых они «стареют». Любая форма дизонтогенеза, как показывает опыт, в первую очередь характеризуется тем или иным типом дефицитарности этих процессов [2].

Правильная квалификация и своевременное формирование у ребенка пространственных представлений – одно из важнейших условий повышения его достижений [2]. В младшем школьном возрасте эти достижения проявляются прежде в школьной успеваемости. Нужно учесть, что в младшем школьном возрасте ошибки при выполнении проб на исследование пространственных представлений являются возрастной нормой. По результатам нашего исследования 60% детей второго класса

допустили пространственные ошибки. Мы видим необходимость ранней диагностики и своевременной профилактики нарушений пространственных представлений.

Младший школьный возраст – сензитивный период для развития вербально-логического и конструктивного мышления [1]. Пространственные представления и вербально-логическое, конструктивное мышление, согласно нашей гипотезе, взаимосвязаны. Поскольку пространственные представления являются основой более сложных психических функций, можно также предположить, что чем больше пространственных ошибок младшие школьники допускают, тем ниже будут показатели вербально-логического и конструктивного мышления.

Для исследования пространственных представлений и мышления мы применили нейропсихологический подход. Этот подход позволяет оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения [2]. В отечественной и зарубежной психологии проблему развития пространственных

представлений и мышления рассматривали Г.Экаен, Дж.МакФи, О.Занвилл, М.С.Лебединский, А.Р.Лурия, Л.И.Московичюте, Э.Г.Симерницкая, А.В.Семенович.

Для проверки гипотезы нами использовались следующие методики: методика копирования фигур Рея-Остеррица и Тейлора, фигура Домик, копирования с поворотом фигуры на 180 градусов, Прогрессивные матрицы Дж.Равена, «Невербальные аналогии» для исследования конструктивного мышления; Тест Замбацьявичене-Переслени для исследования вербально-логического мышления. Выявление значимых взаимосвязей проводилась с помощью корреляционного анализа Пирсона, оценка достоверности различий между исследуемыми группами проверялась с помощью U критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета программы SPSS 17.0 for Windows.

В качестве испытуемых выступили младшие школьники средней общеобразовательной школы №40 г. Ижевска в количестве 19 человек.

В результате корреляционного анализа была выявлена обратная связь между количеством ошибок, связанных с дефицитом метрических представлений и уровнем развития вербально-логического мышления у младших школьников ($r=-0,460$; $p=0,05$). Также была обнаружена обратная связь между количеством ошибок, связанных с дефицитом метрических представлений и уровнем развития конструктивного мышления ($r=-0,651$; $p=0,05$). Таким образом, в случае, если младшие школьники допускают ошибки в пробах на пространственные представления, их вербально-логическое и конструктивное мышление имеет более низкий уровень развития. Таким образом, являясь базовыми по происхождению, пространственные представления [2] лежат в основе развития вербально-логического мышления, одного из основных новообразований младшего школьного возраста. Не требует излишней аргументации отнесение пространственных представлений к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов — письмо, счет, чтение и т.п. К недостаточности метрических синтезов следует отнести ошибки при оценке расстояний, углов и пропорций. Они проявляются в несоблюдении соответствия величин отдельных элементов рисунка или копируемого объекта, как, например, при изображении фигуры Тейлора на рис. 1. Так же видно, что центральная вертикаль и горизонталь делят фигуру не пополам, а 13 к 23; изменен наклон штрихов, пересекающих

волнистую линию в нижнем левом фрагменте, и т.д. Показательной метрической ошибкой является существенная нестыковка линий и точек пересечения. У каждой психической функции и функционального звена есть своя программа развития, включающая относительную дискретность, гетерохронию, фазовые динамические характеристики процессов формирования. У детей до 8 – 9 лет дизметрии могут сопровождать нормальный онтогенез [2].

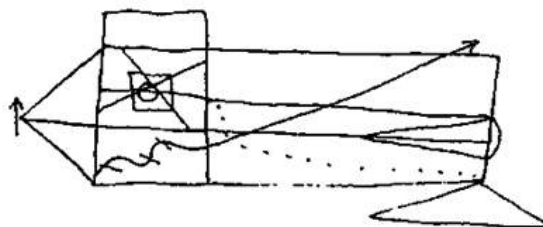


Рис. 1 . Дефицит метрических представлений

Употребление термина «дефицит» следует понимать таким образом: за конкретной феноменологией может стоять временная несформированность, задержка созревания соответствующих звеньев психической деятельности на фоне благополучного в целом функционирования мозга, а может стоять и церебральная патология. Установить истину может лишь междисциплинарное обследование ребенка. Любое «тавро», поставленное вне такового, — олигофрения, энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция левой ГРО и т.п. — является показателем профессиональной некорректности исследователя. Однако обнаружение дефицита — вне зависимости от окончательного диагноза — уже первый шаг к его элиминации [2].

Предположив, что результат, например, копирования хоть как-то отражает общую тенденцию сканирования ребенком окружающего мира, легко представить, откуда же берутся «рассеянность, двойки по математике и русскому» и школьная дезадаптация в целом. А представив себе, что ребенок в определенной мере именно так — как он нарисовал, скопировал — воспринимает окружающее, не следует ли задуматься о поисках новых путей предъявления учебного материала, перераспределении удельного веса развивающих и обучающих занятий, индивидуализации процесса обучения в зависимости от стадии развития у ребенка соответствующих звеньев пространственных представлений. Причем не той «индивидуализации», которая предусматривает его перевод в коррекционный класс, а той, которая позволит использовать асинхронию его

развития в целях его же абилитации (развития) [2].

Своевременная нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей, как показывает опыт, позволяют приблизить любой вид онтогенеза — атипичный, патологический — к нормальному (в той или иной мере) течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду. При этом хорошо бы постоянно помнить об одном из главных принципов развития: «Своевременность решает все!» [2]. Поэтому своевременная профилактика нарушений пространственных представлений будет являться одним из необходимых условий успешного развития вербально-логического и конструктивного мышления.

Количественный анализ позволил определить значимые различия показателей успеваемости ($U = 14,500$, $p = 0,017$) в группах младших школьников, не допускающих пространственные ошибки и допускающих их. Младшие школьники, допустившие ошибки в пробах и пространственные представления имеют значительно низкий уровень успеваемости. Этот результат исследования также подтверждает необходимость ранней профилактики нарушений развития пространственных представлений. Как отмечает Семенович А.В.: «Ранняя диагностика и коррекция, опирающаяся (в том числе) на активное развитие мозга, на пластичность церебральных систем ребенка, обусловленную отсутствием жестких внутримозговых связей, могут сделать чудеса. Но следует помнить, что по мере взросления ребенка это волшебство тает на глазах [2].

Те усилия, которые непременно увенчаются успехом в 5—7 лет, в 9 лет дадут сомнительный результат, а в 12 — могут попросту уйти в песок. В последнем случае вы вряд ли сможете рассчитывать на большую внутреннюю самостоятельную активность формируемой функции. Скорее всего придется ограничиться прежде всего изнурительной муштрой, наращиванием у ребенка извне привносимого репертуара операций, попросту его тренировкой, не приводящей, как правило, к глубинной перестройке функциональной системы [2].

К 12 годам по всем нейробиологическим и нейропсихологическим законам мозг (прежде

всего его задние отделы) принципиально завершает свое интенсивное развитие. Его функциональные связи становятся все более жесткими и малоподвижными. Одновременно вектор и характер работы операционального блока психической деятельности становятся все более экстенсивными [2].

Как показывает клинико-психологический анализ (проведенный совместно с проф. Б.А. Архиповым), 9 лет — один из тех рубежей, где начинается закономерный поворот всей системы координат, в которой актуализирует свою активность человеческий мозг. В этом возрасте особенно отчетливо проявляет себя нарастание церебрального обеспечения систем саморегуляции человека, адаптационных механизмов психики, обеспечиваемых в первую очередь лобными структурами мозга. Это центральное обстоятельство, как представляется, должен учитывать любой специалист, работающий и с типичным, и с отклоняющимся развитием.

Известно, что при переработке любой информации человек может использовать разные стратегии — хаотичную и целостную, симультанную и сукцессивную; рефлексировать ситуацию целиком или игнорировать какой-либо ее фрагмент; иметь или не иметь навык структурирования материала и т.д. Но, как будет показано, все эти и многие иные параметры в корне своем суть пространственные представления.

Очевидно, что ранняя их диагностика и коррекция не просто помогут ребенку существенно элиминировать социальную, в том числе учебную, дезадаптацию. Повышение уровня функционирования пространственных представлений неизбежно повлечет за собой усвоение им базисных алгоритмов, которые облегчат его контакты с лавиной нарастающей (извне и изнутри) информации [2].

Список литературы:

1. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р.Лурия. — 5-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 384с. — С. 202.

2. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2013. — 319с.: ил. — С. 177-212.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шубина Ю.В.¹, Захаров Д.В.², Михайлов В.А.³, Богачева В.А.⁴

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ ЭССЕНЦИАЛЬНЫМ ТРЕМОРОМ

¹*аспирант ФГБУ «Санкт-Петербургского Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева», г. Санкт-Петербург*

²*к.м.н., ведущий научный сотрудник, заведующий отделением реабилитации психосоматических больных ФГБУ «Санкт-Петербургского Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева»,
г. Санкт-Петербург*

³*д.м.н., главный научный сотрудник, заместитель директора, научный руководитель отделения реабилитации психосоматических больных ФГБУ «Санкт-Петербургский Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», г. Санкт-Петербург.*

⁴*аспирант ФГБУ «Санкт-Петербургского Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева», г. Санкт-Петербург*

PSYCHOSOCIAL ASPECTS AND QUALITY OF LIFE INDICATORS IN PATIENTS WITH ESSENTIAL TREMOR

Iuliia V. Shubina

postgraduate, neurologist Department of Rehabilitation of Psychosomatic Patients of Federal State Budgetary Institution "The St. Petersburg V.M.Bekhterev Psychoneurological Research Institute"

Denis V. Zakharov

M.D., Ph.D., Head of department of Rehabilitation of Psychosomatic Patients of Federal State Budgetary Institution "The St. Petersburg V.M.Bekhterev Psychoneurological Research Institute"

Vladimir A. Mikhailov

M.D., Ph.D., D.Med. Sci., Deputy Director, Chairperson, Department of Rehabilitation of Psychosomatic Patients of Federal State Budgetary Institution "The St. Petersburg V.M.Bekhterev Psychoneurological Research Institute"

Veronika A. Bogacheva

postgraduate, neurologist Department of Rehabilitation of Psychosomatic Patients of Federal State Budgetary Institution "The St. Petersburg V.M.Bekhterev Psychoneurological Research Institute"

АННОТАЦИЯ

Эссенциальный тремор (ЭТ), сопровождаясь аффективными нарушениями, приводит к социальной дезадаптации больных, однако характер и сила взаимных влияний остаются невыясненными. Целью исследования является изучение психологических особенностей и качества жизни пациентов с ЭТ. Обследовано 115 пациентов, сопоставимых по тяжести тремора. Выявлены высокий уровень тревожности, общие личностные особенности (замкнутость, необщительность, уступчивость, избыточный контроль) и сходные показатели качества жизни больных ЭТ, характеризующиеся более высокой оценкой физического и социального функционирования, по сравнению с ролевым.

ABSTRACT

Essential tremor (ET), accompanied by affective disorders, results in social disadaptation in patients, however, the nature and severity of the interrelation have not been established. The purpose of the study is to examine psychological features and the quality of life in patients with ET. The study included 115 patients with comparable severity of tremor. Increased anxiety level, general personality characteristics (social avoidance, unsociability, pliability, excessive control) and similar quality of life indicators in ET patients, which are characterized by a higher assessment of physical and social functioning, in relation to role functioning.

Ключевые слова: эссенциальный тремор, депрессия, тревога, качество жизни, социальная дезадаптация, инвалидизация, личностные особенности.

Keywords: essential tremor, depression, anxiety, quality of life, social disadaptation, disability, personality characteristics.

Введение. Несомненным фактом становится признание большинством исследователей наличия при ЭТ не только двигательных нарушений [2,9,16,18] но и изменений в когнитивной, аффективной сферах, наличие значительной степени инвалидизации и нарушений социального функционирования [3,4,6,9,11]. Попытки выявления связи между данными изменениями при ЭТ ранее предпринимались, однако полученные данные противоречивы [6,12].

Впервые Busenbark [4] и Metzger [15] более 20 лет назад отметили, что большое число пациентов ЭТ, даже получающих терапию, сообщили о стигматизированности и снижении качества жизни в психосоциальной сфере.

Проведенные исследования [18] показывают широкое распространение тревожной симптоматики среди пациентов с ЭТ; также было выявлено преобладание стратегии избегания в поведении у данной категории больных. Следует отметить, что не было установлено корреляционной связи между тяжестью тремора и степенью тревожности, в то время как уровень социальной тревожности был непосредственно связан с увеличением инвалидизации и снижением качества жизни.

Накоплены сведения об особенностях личностных черт больных ЭТ [7,9], в которых выявлены большая частота депрессии [10,16] и другие аффективные симптомы [18]. Предпринимались попытки изучения конкретных аспектов психосоциального функционирования и опосредованных факторов, которые могли бы повлиять на восприятие больными основного заболевания, а также выявления различий и причин между лицами, обратившимися за медицинской помощью или нет. Вместе с тем Lorenz с соавторами [13] не выявили значительного влияния определенных черт личности, помогающих справиться с заболеванием. Было установлено, что депрессия является важным психологическим маркером, побуждающим к более частому обращению за медицинской помощью. Эти результаты подтверждают более ранние исследования, свидетельствующие о взаимосвязи психосоциальных нарушений и депрессии при двигательных расстройствах [5,19], а также о взаимосвязи депрессии и тревоги с большей степенью предъявляемой пациентками инвалидизации, не зависящей от степени выраженности тремора у данных больных.

Однако остается не выясненным, являются ли тревога и депрессия, выявляемая у пациентов с ЭТ, предшественниками заболевания, патологическим состоянием или представляют

собой эмоциональную реакцию на болезнь [13,14].

В ряде исследований было показано, что пациенты с ЭТ добрее, мягче нравом, менее агрессивны, чем сравниваемая группа контроля (здоровая немецкая популяция) [9]. Наблюдаемая тенденция к социальной интроверсии соотносится с отчетливой высокой распространенностью социальной фобии у 30% больных ЭТ [17].

Вопрос о том, являются ли выявленные особенности личности результатом психологической реакции на болезнь, или же они отражают преморбидные особенности индивидуума, или являются следствием анализа отдельной выборки, остается актуальным. Таким образом, целью данного исследования было изучение психосоциальных особенностей и показателей качества жизни больных ЭТ.

Материалы и методы. Обследовано 115 больных. Диагноз ЭТ устанавливался согласно диагностическим критериям Общества «Movement Disorder Society on tremor» и соответствовал критериям достоверного ЭТ [8]. У всех пациентов выявлялся постуральный тремор рук в сочетании с различной степенью выраженности кинетическим тремором. В исследуемой группе пациентов средний возраст составил $67,7 \pm 13$ лет, стаж заболевания $15,8 \pm 5$ лет.

Обследование включало неврологический осмотр, оценку тяжести тремора по шкале ETRS (Fahn et al., 1988), по Опроснику инвалидизации, связанной с тремором (Wendt et al., 2000). Для исследования психологических особенностей пациентов использованы шкалы: Шкала депрессии Бека (Becke et al., 1961), Шкала ситуативной и личной тревожности Ч. Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина (1976), Гиссенский личностный опросник (Блок «Я») (разработанный Д. Бэкманом и Г. Рихтером в 1968г.), Опросник социальной дезадаптации, связанной с тремором (Bain et al., 1993). Методика обследования качества жизни включала опросник SF-36 (Ware J.E. et al., 1992).

Полученные результаты и обсуждение.

Выраженность тремора, оцениваемая по данным неврологического осмотра, а также по шкале ETRS (максимальный балл 144), была сопоставима и составила в среднем для группы $43,3 \pm 1,64$ баллов.

Степень тяжести функциональных нарушений у больных оценивалась с помощью специализированного опросника (Опросник инвалидизации, связанной с тремором) для анализа бытовых физических проблем, обусловленных именно дрожанием. Данный

опросник включает в себя 31 вопрос, на которые предлагается ответить пациенту, указав, имеются ли у него серьезные трудности с выполнением определенных задач. Максимальная тяжесть по

шкале - 62 балла. На рис. 1. представлено распределение больных по степени ограничения повседневной активности, обусловленной тяжестью тремора.

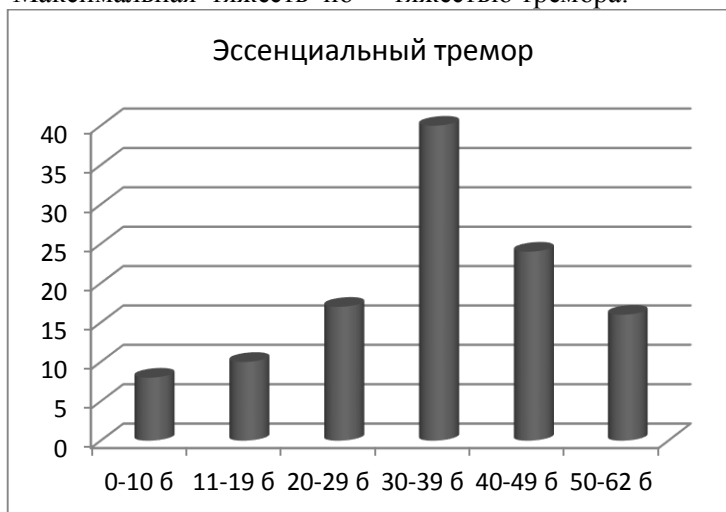


Рис. 1. Распределение больных ЭТ по уровню инвалидизации, связанной с тремором.

Анализ полученных результатов позволяет выделить три группы. К первой группе относятся пациенты с легкими двигательными нарушениями (0-29 баллов 30,4% случаев). Вторую группу составили пациенты с умеренными двигательными нарушениями (30-49 баллов 55,7%), при которых тремор в определенной степени ограничивал повседневную активность больных. Пациенты третьей группы (50-62 балла 13,9%) испытывали выраженные трудности при выполнении не только тонких целенаправленных движений, но и ряда повседневных задач (например, поднести ложку ко рту, перенести чашку в одной руке или поднос в руках).

Необходимо отметить, что большинство пациентов первой группы активно не предъявляли жалобы на нарушения каких-либо мануальных навыков, и причиной обращения к врачу служило либо само наличие тремора и психологического дискомфорта, связанного с дрожанием рук, либо направление на консультацию от другого специалиста. Однако, трудности при выполнении определенных задач у ряда пациентов (письмо на доске у учителя, работа с паяльником и др.) приводили к значительной трудовой дезадаптации.

Для дальнейшего обследования была отобрана подгруппа пациентов (35 больных), которая была сопоставима по возрасту, выраженности тремора, и имела средний и высокий уровни инвалидизации.

Анализ результатов Гиссенского личностного опросника (ГЛО Блок «Я») выявил сходные черты личности, характерные для больных с ЭТ. Наибольшие отклонения от средних величин [1], отраженные в профиле ГЛО (Рис.2), наблюдались по шкалам 5 (открытость-замкнутость) и 6 (шкала социальных способностей). Испытуемые характеризуют себя как замкнутых, отстраненных от других людей, стремящихся скрывать собственную потребность в любви. Комплекс качеств, отраженных в шкале социальных способностей, позволяет судить о степени зрелости личности, о неуверенности в себе, неспособности к прочным и длительным межличностным отношениям.

Необходимо отметить, что данная методика вызвала у пациентов ЭТ наибольшие затруднения при выполнении, потребовала дополнительного времени и пояснений со стороны врача-исследователя. Выявленные трудности по нашему мнению связаны со сложностью идентификации и вербализации чувств, в различении эмоций у данной группы пациентов.

Обращает на себя внимание высокая степень неуверенности в социальном одобрении (шкала I), склонность к подчинению, зависимости, уступчивости (шкала II), а также избыточный контроль (шкала III), что выражается в особом усердии, отсутствии склонности к легкомысленному, беззаботному поведению.

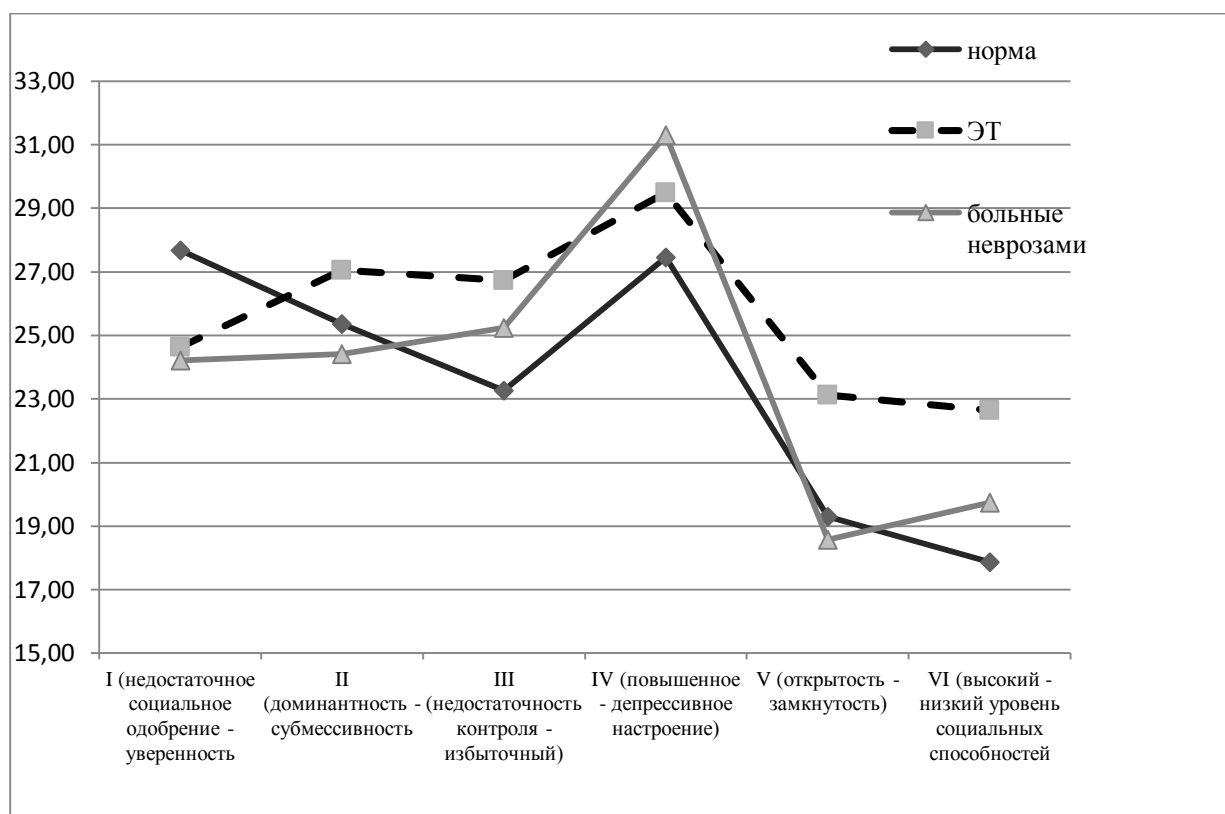


Рис. 2. Профиль структуры личности больных ЭТ по результатам Гиссенского личностного опросника, Блок «Я».

Сравнение данной группы больных с пациентами психиатрического профиля (больные неврозами) позволяет выявить общие черты личности, а именно чувство недостаточного социального одобрения, избыточный самоконтроль и склонность к депрессии.

Выявленные особенности личности, по нашему мнению, характеризуют данную группу как лиц с высоким риском развития аффективных нарушений, стигматизации даже при относительно сохранных двигательных функциях.

Психологическое тестирование пациентов показало, что для больных с ЭТ в равной степени характерна высокая степень как ситуативной (63,64%), так и личностной (84,85%) тревожности. У 39,39% больных была выявлена легкая степень и у 21,21% - умеренная степень депрессивного состояния.

Наши данные подтверждают значительное влияние тремора на социально-бытовую адаптацию пациентов с ЭТ, приводящее к вынужденному сокращению межличностных контактов и к снижению социальной активности, так 39% пациентов раньше вышли на пенсию,

69% пациентов отказывались от приглашения на различные мероприятия. Определяющим, наряду с выраженностью дрожания, выступает род профессиональной деятельности, преимущественно работы связанные с мануальными навыками (инженеры, сварщики и др.), публичными выступлениями (преподаватели, ведущие специалисты и др.).

При оценке качества жизни рассматривались 2 сферы: физического и психического компонентов здоровья, согласно структуре опросника SF-36. Качество жизни по шкале Физического функционирования ($61,36 \pm 20,93$) было оценено в среднем выше, чем по шкале Ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием ($37,12 \pm 40,56$), что может указывать на специфику нарушений повседневной активности больных с ЭТ (Рис. 3). Таким образом, тремор в наибольшей степени ограничивает ролевую деятельность (работу, выполнение повседневных обязанностей) при относительно сохранных способности к выполнению общих физических нагрузок (ходьба, бег, подъем по лестнице и др.).



Рис. 3. Структура показателей качества жизни больных ЭТ по данным SF-36.

При характеристике психического компонента здоровья обращает на себя внимание, высокая оценка по шкале Социального функционирования ($70,08 \pm 23,37$). Это может свидетельствовать о высокой потребности к общению, о стремлении поддерживать социальные контакты. Однако по низким значениям по шкалам Рольного функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ($55,56 \pm 44,62$) и Жизненной активности ($50,00 \pm 20,80$), можно судить о повышенной утомляемости пациента, снижении жизненной активности, обусловленном ухудшением эмоционального состояния.

При этом общие показатели по сферам физического и психического здоровья не имели значимых различий, и составили $49,56 \pm 19,97\%$ и $54,48 \pm 19,56\%$ соответственно.

По нашим данным более высокие показатели качества жизни по всем субсферам сочетались с меньшей степенью выраженностью депрессивных симптомов (коэффициент ранговой корреляции Спирмена для усредненной оценки качества жизни $r = -0,788$, $p < 0,001$), ситуативной ($r = -0,691$, $p < 0,001$) и личностной ($r = -0,457$, $p = 0,008$) тревожности. Ни по одной из субсфер не были выявлены взаимосвязи со степенью инвалидизации, что нами рассматривается как следствие значительного влияния личностных черт и настоящего психологического состояния на субъективную оценку своего качества жизни.

В проведенном исследовании были выявлены более низкие значения по сфереп физического здоровья ($r = -0,490$; $p = 0,004$) у пациентов с тенденциями к проявлению уступчивости, зависимости. Данные личностные особенности по-нашему мнению могут

определять особые психосоциальные формы поведения больных ЭТ («уход» в болезнь): тяжелое субъективное переживание болезни при умеренных функциональных нарушениях. Таким образом, данная категория больных нуждается в дополнительном внимании со стороны лечащего врача, в проведении психокоррекционных бесед.

Выводы. Результаты проведенных нами исследований показывают выраженное влияние тремора на психосоциальные аспекты жизнедеятельности и показатели качества жизни пациентов с ЭТ, при этом тяжесть двигательных расстройств не является определяющим фактором.

В данном исследовании выявлен ряд преморбидных черт личности, такие как замкнутость, необщительность, уступчивость, избыточный контроль. По нашему мнению, данные психологические особенности, носят первичный характер, оказывают воздействие на восприятие заболевания пациентами, на оценку тяжести своего функционального состояния и возможно определяют в дальнейшем выраженность тревожно-депрессивной симптоматики.

Имеющиеся особенности психосоциального функционирования и оценки пациентами своего качества жизни необходимо учитывать при разработке индивидуальной программы реабилитации, а также при оценке динамики состояния на фоне лечения.

Список литературы.

1. Голынкина Е.А. Динамика социально-психологических характеристик больных неврозами в процессе групповой психотерапии: Дисс. Канд. Психол. Наук. - /Психоневрол. ин-т

им В.М. Бехтерева. – С-Пб., 1992, - 253., табл., граф.

2. Иллариошкин С.Н., Ивано-Смоленская И.А. Дрожательные гиперкинезы: Руководство для врачей (Серия руководств «Двигательные расстройства»). – М.: Издательский холдинг «Атмосфера», 2011; 176-193.

3. Bain PG. Tremor assessment and quality of life measurements. *Neurology* 2000; 54: S26–S29.

4. Busenbark K. L., J. Nash, S. Nash, J. P. Hubble, and W. C. Koller, “Is essential tremor benign?” *Neurology*, 1991, vol. 41, no. 12, pp. 1982–1983.

5. Carod-Artal FJ, Vargas AP, Martinez-Martin P. Determinants of quality of life in Brazilian patients with Parkinsons disease. *MovDisord* 2007; 22: 1408–1415.

6. Chandran V. and P. K. Pal, “Essential tremor: beyond the motor features,” *Parkinsonism and Related Disorders*, vol. 18, no. 5, pp. 407–413, 2012.

7. Chatterjee A, Jurewicz EC, Applegate LM, et al. Personality in essential tremor: further evidence of non-motor manifestations of the disease. *J NeurolNeurosurg Psychiatry* 2004; 75: 958–961.

8. Deuschl G, Bain P, Brin M. Consensus statement of the Movement Disorder Society on Tremor. *AdHocScientificCommittee.MovDisord* 1998; 13(Suppl. 3): 2–23.

9. Lorenz D, Schwieger D, Moises H, et al. Quality of life and personality in essential tremor patients. *MovDisord* 2006; 21: 1114–1118.

10. Lorenz D., Poremba C., Papengut F, Schreiber S. and Deuschl G. The psychosocial burden of essential tremor in an outpatient- and a community-based cohort. *European Journal of Neurology* 2011, 18: 972–979.

11. Louis E.D., Benito-Leon J, Bermejo-Pareja F. Selfreported depression and anti-depressant

medication use in essential tremor: cross-sectional and prospective analyses in a population-based study. *Eur J Neurol* 2007; 14: 1138–1146.

12.8. Louis E. D., “Essential tremor as a neuropsychiatric disorder,” *Journal of the Neurological Sciences*, vol. 289, no. 1-2, pp. 144–148, 2010.

13. Louis E. D., “Treatment of essential tremor: are there issues we are overlooking?” *Frontiers in Neurology*, vol. 2, article 91, 2011.

14. Lundervold D. A. and R. Poppen, “Essential tremor and disability: a biobehavioral conditioning model,” *Clinical Gerontologist*, vol. 27, no. 4, pp. 31–40, 2004.

15. Metzger W. S., “Severe essential tremor compared with Parkinson’s disease in male veterans: diagnostic characteristics, treatment, and psychosocial complications,” *Southern Medical Journal*, vol. 85, no. 8, pp. 825–828, 1992.

16. Miller KM, Okun MS, Fernandez HF, et al. Depression symptoms in movement disorders: comparing Parkinsons disease, dystonia, and essential tremor. *MovDisord* 2007; 22: 666–672.

17. Schneier F. R., L. F. Barnes, S. M. Albert, and E. D. Louis, “Characteristics of social phobia among persons with essential tremor,” *Journal of Clinical Psychiatry*, 2001; 62: 367–372.

18. Tan EK, Fook-Chong S, Lum SY, et al. Non-motor manifestations in essential tremor: use of a validated instrument to evaluate a wide spectrum of symptoms. *Parkinsonism RelatDisord* 2005; 11: 375–380.

19. Woods SP, Scott JC, Fields JA, et al. Executive dysfunction and neuropsychiatric symptoms predict lower health status in essential tremor. *CognBehavNeurol* 2008; 21: 28–33.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рябова Т.В.¹, Петрова Р.Г.²

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ

¹доцент кафедры медицинской и общей психологии и педагогики Казанского государственного медицинского университета, кандидат психологических наук, Казань

²доцент кафедры истории, социологии и философии Казанского государственного медицинского университета, кандидат социологических наук, Казань

METHODOLOGICAL GUIDANCE OF DISTANCE EDUCATION PROGRAMS: DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION EXPERIENCE

Ryabova Tatyana Vladimirovna

docent / associate professor the chair of medical and general psychology and pedagogic of Kazan State Medical University, candidate of psychological sciences, Kazan

Petrova Rasilya Galiachmetovna

docent / associate professor the chair of history, sociological and philosophy of Kazan State Medical University, candidate of sociological sciences, Kazan

АННОТАЦИЯ Авторы проводят анализ опыта разработки и внедрения дистанционных программ образования в КГМУ. На примере учебного курса «Психология труда и управления» рассматривается структура программы, пакет оценочных методик, методические рекомендации преподавателя. Обсуждаются психологические барьеры взрослых людей, возникающие при дистанционном обучении и способы их преодоления. Авторы приходят к выводу, что качество дистанционных программ обучения определяется уровнем профессионализма педагога, качеством менеджмента университета и минимизации рисков, с которыми могут столкнуться студенты.

ABSTRACT The authors analyze the development and implementation experience of distance education programs in KSMU. The program structure, the packet of assessment techniques and the teacher's methodological recommendations are illustrated by an example of the course on "Psychology of Labor and Management". Psychological barriers experienced by adults in distance education and the ways of their overcoming are discussed. The authors come to conclusion that the quality of distance education programs is defined by the level of teacher's professional competence, the University management quality and minimization of the risks, which students can face.

Ключевые слова: дистанционные программы обучения; высшая школа; психология труда и управления; психологические барьеры; мотивация студентов.

Keywords: distance education programs; higher school; psychology of labor and management; psychological barriers; student motivation.

Использование дистанционных программ обучения получателем образовательной услуги отвечает современным реалиям высшего образования. Преимущества дистанционных программ очевидны: скорость подачи информации, ее обновление, быстрая обратная связь, адаптация программы к индивидуальным, профессиональным потребностям и возможностям получателей образовательной услуги.

В Национальном стандарте РФ по информационно – коммуникативным технологиям в образовании дается

следующее определение: «Дистанционные образовательные технологии (distant learning technology) - образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [3].

С 2013 года мы внедряем в учебный процесс студентов дневного обучения факультета социальной работы и сестринского образования КГМУ формы обучения с применением дистанционных

технологий по дисциплинам: «Гендерология и феминология»[6], «Психология труда и управления»[7]. Каждая дисциплина содержит как традиционные методы обучения и контроля знаний, так и авторские, апробированные на различных группах слушателей.

Например, структура дистанционного учебного курса «Психология труда и управления» включает в себя следующие разделы. На домашней странице расположены описание курса и расписание занятий. В начале курса представлено видеообращение, в котором преподаватель рассказывает обучающимся об особенностях данной дистанционной программы, даются практические рекомендации для лучшей организации и повышения эффективности работы с программой. Студенты формируют свое отношение к проблематике психологии труда и управления, что дает им возможность вести творческие дискуссии, а также проводить собственные исследования, опираясь на традиционные и инновационные представления о человеке.

Далее в материалах курса представлены: гипертекстовое оглавление курса; программа курса, которая включает в себя цели и задачи освоения дисциплины; место дисциплины в структуре ООП ВПО; знания, умения и навыки, формируемые предшествующими и последующими дисциплинами; требования к результатам освоения дисциплины (представлены общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции, формирующиеся у обучающихся в процессе изучения курса); разделы дисциплины и компетенции, которые формируются при их изучении; разделы дисциплины, виды учебной работы и формы текущего контроля; виды самостоятельной работы студента; оценочные средства для контроля успеваемости и результатов освоения дисциплины; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины (печатные, электронные издания, интернет и другие сетевые ресурсы); перечень основной литературы; перечень дополнительной литературы; электронные образовательные ресурсы, терминологический словарь (Glossary).

Модуль по психологии труда. В нем рассматриваются психические состояния,

работоспособность, мотивы и стимулы в трудовой деятельности социального работника. Освещаются вопросы профессиональных способностей, отбора, адаптации к профессиональной деятельности. Приводятся примеры профессиограммы социального работника. Разбираются конкретные ситуативные задачи.

Модуль по психологии управления. Студенты получают представления об особенностях управленческой деятельности, а также специфике взаимоотношений руководителя и подчиненных. В курсе излагаются вопросы лидерства, командообразования, личной эффективности (тайм – менеджмент, коучинг, переговоры). К авторским методам обучения и контроля знаний относится представленный в данном дистанционном курсе раздел по принятию решения в профессиональной деятельности будущих социальных работников, а также принятие решения во время конфликтов.

В результате дистанционного изучения раздела «Психотехнология принятия решения», студенты приобретают навыки самообучения и саморазвития, из потребителя знаний они превращаются в участников процесса создания новых знаний и умений.

При прохождении студентами курса предусмотрены следующие средства взаимодействия: объявления — доступные всем студентам курса; электронная почта преподавателя; чат (Chat) — online-аудитория.

На каждого студента имеются персональные данные: индивидуальные указания для студента; статистика учебных занятий; персональные страницы.

При разработке дистанционных программ обучения важное место занимает пакет оценочных методик. Слушатель или студент, находящийся в зоне удаленного доступа, должен иметь четкое представление о том, как преподаватель будет оценивать его знания и умения. Он должен быть уверен, что его контрольная или курсовая работа будет оценена объективно. Сегодня преподаватели университетов используют традиционные, хорошо зарекомендовавшие себя оценочные методы в виде тестовых заданий. Проверка знаний проводится по индивидуальным заданиям и коллективному тестированию знаний. Проводится как текущий контроль знаний, так и завершающее, итоговое тестирование. Но тесты не всегда позволяют определить уровень приобретенных компетенций слушателем или

обучающимся. Сложно оценивать творческие задания, умение работать в команде и т.д. Поэтому сегодня широко используются такие виды проверки знаний как написание рефератов, эссе, подготовка докладов; подготовка к участию в занятиях в интерактивной форме (ролевые и деловые игры, тренинги, игровое проектирование, дискуссии).

Хорошую обратную связь и взаимопонимание обеспечивают методические рекомендации преподавателя по выполнению работы с указанием типичных ошибок, допускаемых обучаемым при выполнении работы. Дистанционная образовательная программа должна содержать разнообразные оценочные средства, образующие пакет оценочных методов. В случае их размытости, неоднозначности или отсутствия, взаимопонимание обучающегося и преподавателя становится затруднительным и неэффективным.

Использование дистанционных форм образования у студентов очной и заочной форм обучения позволяет нам получить обратную связь о качестве самой программы, ее сильных или слабых сторонах, касающихся как самого контента, так и предъявляемых оценочных средств. Формой обратной связи может стать фокус- групповое интервью, коллоквиум, устный опрос пройденного дистанционно учебного материала.

Среди положительных сторон дистанционного обучения студенты отмечают возможность делать контрольные в комфортной, а не аудиторной обстановке в условиях цейтнота.

Дистанционное обучение позволяет создать индивидуальную дорожную карту процесса обучения. Это повышает мотивацию к обучению. Происходит борьба за эффективность работы/обучения в индивидуальном формате. При помощи оценочных средств и хорошей обратной связи можно не только оценить успешность/неуспешность слушателя, но и обсудить с ним перспективы и возможности совершенствования знаний, преодоления заблуждений и ошибок.

Положительным является и возможность постоянно использовать обратную связь с обучаемыми, которая сигнализирует об их прогрессе, степени овладения материалом и проявлении ими ответственности за результаты обучения. Вопросы преподавателю можно задать через форум, электронную почту, через Skype, в режиме on-line. Возрастает мобильность, динамичность общения.

При разработке дополнительного дистанционного образования необходимо осуществлять планирование учебной

деятельности, исходя из мотивации обучаемых. При обучении студентов заочного отделения факультета социальной работы (взрослых людей) следует помнить, что их мотивацию не смогут поддерживать правильное содержание материала или мастерство преподавателя. Часто при обучении взрослых на дистанционном курсе возникают психологические проблемы [5, с. 134]. Необходимо учитывать запросы взрослых обучаемых – студентов заочного отделения: их психологические особенности, чувство безопасности и социальной принадлежности, стремление к самоуважению, любопытство, интерес и стремление к исследованиям.

Л.А. Богданова, М.А. Гуляева рассмотрели барьеры взрослых людей при дистанционном обучении [1]. Нами был проведен опрос взрослых студентов, использующих дистанционные технологии при обучении на заочном отделении факультета социальной работы в КГМУ. А ходе опроса выяснилось, что у студентов - заочников наблюдается неуверенность в себе при работе с дистанционной программой (32 %), боязнь оценки и осуждения (67%), неразвитые навыки работы в форумах (54%), неумение завести домен (81%).

Отметим, что страх виртуального общения, который отсутствует у молодых людей, в большей степени может проявиться у взрослых обучающихся. Поэтому необходимо поощрять активность обучаемых и лишь при необходимости использовать конструктивную критику. При анализе ответов слушателей следует отметить недостатки письменной речи слушателей: избыток информации и неумение выделить главные моменты, трудности с формулировками, непоследовательность изложения. Важно связывать обучение с интересами, заботами и ценностями взрослой аудитории. Привязывать преподаваемый материал к повседневной личной жизни взрослых слушателей, вводить незнакомый материал через знакомый.

Возникает спектр дополнительных проблем организации непрерывного дистанционного образования. М. Б. Малинов, О.А. Кондратова, В.С. Третьяков с соавторами разработали систему показателей для мониторинга вузов в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [2]. Университет должен проводить непрерывный мониторинг востребованности образовательных услуг, предоставляемых как дополнительное или базовое образование.

К минусам следует отнести то, что для дистанционного образования необходима компьютерная база с таким доступом в Интернет,

при котором слушатель может участвовать в вебинарах, слушать трансляции лекций и семинаров, скачивать ресурсы в виде видео и пр. Для взрослых слушателей может стать проблемой вход на сервер образовательной организации. Существует внешний риск в виде входа в программу. Для этого вузу необходимо предусмотреть хеджирование / минимизацию риска в виде предоставления студентам или слушателям контактных телефонов сотрудников для преодоления возникающих сложностей.

При опросе студентов, использующих дистанционные технологии при обучении в КГМУ, выяснилось, что им сложно заставить себя заниматься (31%), их отвлекают социальные сети и другие развлечения (45%), сложно наладить коммуникацию с преподавателем (23%), возникают трудности при вхождении в образовательную программу (18%).

Мы согласны с мнением Н.В. Никуличевой, изложенным в статье о консультации по дистанционному обучению, что необходимо устанавливать цели обучения как можно более четко, при этом они должны соответствовать интересам обучаемых [4, с. 206]. Важно объяснять выдаваемые задания, процедуры и используемые методы обучения. Объяснять и показывать то, что станет результатом обучения.

Стремительное развитие информационных технологий детерминирует глобализацию образования. Сегодня студентам предоставляется шанс и возможность в полной мере реализовывать свое конституционное право на образование. Благодаря дистанционным программам образования он способен выбрать любую базовую или дополнительную образовательную программу. Качество и количество самих дистанционных программ обучения будет определяться уровнем профессионализма педагога или качеством менеджмента университета по организации помощи преподавателю в создании дистанционной программы курса или дисциплины и минимизации технологических рисков, с которыми может столкнуться пользователь студент.

Список литературы

1. Богданова Л.А., Гуляева М.А. Барьеры взрослых при дистанционном обучении // Материалы международной заочной научно – практической конференции «Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития». Новосибирск, 2010.

2. Малинов М.Б., Кондратова О.А., Третьяков В.С., Павлова Л.Д., Мочалов С.П., Ермакова Л.А. Разработка системы показателей для мониторинга вузов в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Открытое и дистанционное образование. 2013. № 4 (52). <http://journals.tsu.ru/> (дата обращения 2.03.2015).

3. Национальный стандарт РФ по информационно – коммуникативным технологиям в образовании http://atomprof.spb.ru/de/docs/GOST_52653-2006_Terminy_.pdf (дата обращения 2.11.2015).

4. Никуличева Н.В. Консультации по дистанционному обучению// Народное образование. – М.: Издательский дом «Народное образование», 2014. – № 10. – С. 205 – 208.

5. Никуличева Н.В. Психологические проблемы при обучении взрослых на дистанционном курсе // Материалы Межведомственной научно – практической конференции «Психологическая помощь социально – незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (Интернет – консультирование и дистанционное обучение)». – М., 2011. – С. 132 – 137.

6. Петрова Р.Г. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2013620658, 28.05.2013 «Гендерология и феминология». Федеральная служба по интеллектуальной собственности «Роспатент»; дистанционная программа «Гендерология и феминология»// <http://www.kgmu.ru>.

7. Рябова Т.В. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2014621507, 29.10.2014. «Психология труда и управления». Федеральная служба по интеллектуальной собственности «Роспатент»; дистанционная программа «Психология труда и управления»// <http://www.kgmu.ru>

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Батуева Виктория Николаевна

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

студентка Уральского Федерального Университета им. Первого Президента РФ Б.Н. Ельцина г.Екатеринбург

Social psychological and personal conditions of graduates' readiness for entrepreneurship

Batueva Viktoria

student of the Ural Federal University named after the First President of Russia Boris Yeltsin Ykaterinburg

Аннотация

В статье были рассмотрены подходы к изучению социально-психологического портрета предпринимателя. Проведено исследование в УрФУ. Цель: изучить социально-психологические и личностные условия готовности к предпринимательской деятельности у выпускников УрФУ. Метод: авторская анкета исследования субъективной готовности к предпринимательству, исследование 16-PF Кэттелла. В результате мы получили 2 группы респондентов: первая – те, кто субъективно готов и желает заняться предпринимательством, вторая – кто не готов и не желает. Мы изучили социально-психологические качества у двух групп. В результате, мы предприняли попытку решить задачи изучения социально-психологического портрета Российского предпринимателя.

Abstract

The article indicates approaches to the study of social and psychological portrait of a businessman. The research was carried out in Urfa. The goal: To study the social psychological and personal conditions of URFA graduates' readiness for entrepreneurship. Method: The author's research questionnaire of subjective readiness for entrepreneurship, research Cattell 16-PF. As a result, we singled out 2 groups of respondents: the first one - those who are subjectively ready and willing to do business, the second one - those who are not ready and do not want. We have studied the social and psychological qualities of the two groups. As a result, we have attempted to solve the problem of studying the social and psychological portrait of a Russian businessman.

Ключевые слова: предпринимательство, социально-психологические характеристики предпринимателя.

Keywords: entrepreneurship, social and psychological characteristics of an entrepreneur.

Актуальность. Молодежь является наиболее активной и энергичной частью общества. Именно она отвечает на вызовы своего времени и способна справиться с ними. Малое и среднее предпринимательство в России пока только формируется и требует притока молодых сил. Поэтому бизнесу, который создают молодые предприниматели, придается особое значение в развитии российской экономики.

Предпринимательство - это особый вид экономической активности, которая основана на самостоятельной инициативе, ответственности и инновационной предпринимательской идее [1]. Основным субъектом предпринимательской активности сегодня выступает именно молодой предприниматель, который обладает мобильностью и гибкостью мышления, который умеет нестандартно и стратегически мыслить.

Социально-психологические качества успешных предпринимателей уже не раз попадали в фокус внимания исследователей в России и за рубежом[1]. Например, известны качества, характеризующие предпринимателя, выделяющие его из ряда других людей:

нестандартные новаторские решения в стандартных и особенно в неопределенных ситуациях; умение генерировать новые идеи; оперативно оценивать инновации с позиции их конечной эффективности; оценивать рыночную конъюнктуру с позиции получения дополнительной прибыли; умение рисковать; анализировать информацию, делать выводы[2].

Одним из первых изучением психологических качеств предпринимателя начал заниматься В. Зомбарт. Он считал, что предприниматель должен обладать качествами: завоевателя (умением добиваться поставленных целей, упорством, волей и энергичностью);

организатора (способностью воздействия на людей, управление ими, координирование и контроль действий работников);

торговца (способность презентовать свой товар, привлекать потребителей, возбуждая интерес к продукции).

Й.Шумперт противопоставил рационалистическим взглядам В. Зомбарта точку зрения о важности интуитивного чувствования предпринимателя, тогда как способность к логическому мышлению он считал причиной неудач. Можно согласиться, что в отсутствие полной информации, в условиях неопределенности и ограниченности во времени интуиция играет немаловажную роль [2].

Попытки составить социально-психологический портрет предпринимателя предпринимались и в нашей стране. В основном они сводятся к попыткам выделения и описания различных типов предпринимателей или к описанию различных характеристик предпринимателя (лидерских, интеллектуальных, психологических, экономических, социальных).

Так Ю.Г.Жемчужникова рассматривает психологические особенности предпринимателей в соответствии со стадиями развития их дела. На начальном этапе организации, создания собственного бизнеса наиболее важным качеством, на её взгляд, является такое качество, как смелость, которое помогает в поиске ресурса, средств для развития, а также морально стимулирует к деятельности подчиненных. На стадии активного функционирования организации руководитель сталкивается с проблемой расстановки кадров, распределении должностей, зачастую делая выбор между человеческими отношениями и эффективностью собственного дела. Поэтому, на наш взгляд, на этой стадии развития важны такие качества предпринимателя, как решительность, организованность и целеустремленность [3].

Для изучения образа российского предпринимателя у молодых людей и отношения к предпринимательству было проведено

исследование на базе Уральского Федерального Университета.

Цель исследования: изучить социально-психологические и личностные условия готовности к предпринимательской деятельности у выпускников УрФУ.

Были поставлены следующие задачи исследования.

- Определить отношение современной молодежи к предпринимательской деятельности.
- Исследовать социально-психологические характеристики и личностные условия готовности к предпринимательской деятельности выпускников ВУЗа
- Сделать выводы на основе анализа теории и проведенного исследования

Объект исследования: студенты УрФУ в возрасте от 18 до 23 лет. В выборку вошли юноши и девушки различных факультетов и специальностей, n=50

Предмет исследования: социально-психологические и личностные условия готовности к предпринимательской деятельности выпускников ВУЗа

Гипотеза: сумма личностных черт и социально-психологических качеств определяют готовность к предпринимательской деятельности, а впоследствии и ее успешности.

Методика исследования: авторская анкета исследования субъективной готовности к предпринимательской деятельности. По результатам анкетирования мы получили 2 группы респондентов: первая – те, кто субъективно готов и желает заняться предпринимательской деятельностью после окончания ВУЗа, вторая – кто субъективно не готов и не желает заниматься в будущем предпринимательством. Далее проведено исследование по методике 16-PF Кэттелла и результаты обобщены.

Результаты. По факту анкетирования мы получили следующее распределение:

Таблица 1.

Распределение ответов респондентов по анкете исследования субъективной готовности к предпринимательской деятельности

Вопрос	Да	Нет	Возможно
1. Хотели бы вы после окончания ВУЗа заняться предпринимательской деятельностью?	43,3%	23,3%	33,3%
2. Видите ли вы в себе способности, задатки, талант к занятию предпринимательской деятельностью?	70%	30%	-
3. Видите ли вы себя в будущем успешным предпринимателем?	40%	26,7%	33,3%
4. Согласны ли вы с тем мнением, что «Предпринимателями рождаются, а не становятся»?	46,6%	53,4%	-

Анализируя можно сделать вывод о том, что около половины студентов после окончания ВУЗа изъявляют желание и готовность заниматься предпринимательской деятельностью. Видят в себе способности к занятию предпринимательской деятельностью 70% студентов, что говорит о том, что они видят в себе ресурсный потенциал для открытия собственного дела и занятия предпринимательством, однако некоторые просто не хотят «вкладываться» в рискованную и неопределенную сферу бизнеса. Анализируя можно сказать о том, что те 40 % респондентов, которые хотят заняться предпринимательской деятельностью после окончания Университета и видят себя в роли предпринимателя. Больше половины студентов считают, что предприниматели сами себя делают, воспитывают в себе предпринимательские качества и навыки.

Под предпринимательскими способностями молодые люди понимают умение взаимодействовать с людьми, коммуникативные склонности, организаторские способности,

лидерство, предприимчивость, умение идти на риск, креативность, ответственность.

Большинство молодых людей (87%) считают, что получаемое ими высшее образование способствует развитию качеств, необходимых для предпринимательской деятельности, однако 54% опрошенных не считают наличие высшего образования необходимым условием для занятия предпринимательством.

При составлении портрета современного предпринимателя большинство респондентов отметили следующие качества и черты личности российского предпринимателя: лидерские качества, активность (68%); умение договариваться, вести переговоры (56%); трудолюбие, целеустремленность (38%), расчетливость, экономность (27%). Негативные качества получили более низкую оценку. Таким образом, можно сказать, что в целом образ предпринимателя у молодежи носит позитивный характер. Подробные данные распределения результатов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос «По Вашему мнению, какими качествами обладает российский предприниматель, работающий в сфере малого бизнеса?» (несколько вариантов ответа)

№	Варианты ответов	Процентное распределение
1	Лидерские качества, активность	68%
2	Умение договариваться, вести переговоры	56%
3	Смекалка, изобретательность	24%
4	Трудолюбие, целеустремленность	38%
5	Склонность к риску, авантюризм	22%
6	Умение установить связи с «нужными людьми», дать взятку	17%
7	Образованность, профессионализм	23%
8	Расчетливость, экономность	27%
9	Нечестность, способность действовать в обход закона	19%
10	Честность, порядочность, законопослушность	13%
11	Другое	4%

Наибольшее число испытуемых считает, что деятельность малого предпринимателя направлена в основном на зарабатывание денег, извлечение прибыли (65%), а также управление компанией (54%). Ответы «изготовление, выпуск конкретной продукции», «внедрение инноваций, реализация оригинальных идей» не получили широкого распространения.

Следующим шагом было исследование по опроснику Рэймонда Кеттелла, предназначенного для измерения 16 факторов личности – личностных черт, свойств, отражающих

относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой. Мы выявляли эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства, а также свойства саморегуляции, обобщающие информацию человека о самом себе.

Мы исследовали студентов для многостороннего и углубленного изучения личности человека, его характера, темперамента, интеллекта, эмоциональных, волевых, моральных, коммуникативных и других особенностей.

Таблица 3.

Распределение ответов респондентов по опроснику Рэймонда Кеттелла

Факторы	Интерпретация 1	Интерпретация 2	Среднее значение
A	Шизотимия – 80%	Аффектомия – 0%	20 %
B	Низкий интеллект - 10%.	Высокий интеллект - 80 %.	10%
C	Слабость «Я» - 100 %	Сила «Я» - 0 %	0%
E	Конформность – 46,7 %	Доминантность – 10 %	43,3%
F	Сдержанность - 76,7 %	Экспрессивность - 6,7 %.	16,7%
G.	Низкое супер-эго - 100 %	Высокое супер-эго – 0%	0%
H	Застенчивость - 43,3 %	Смелость – 0%	56,7%
I	Твердость – 26,7 %	Чувственность – 40 %.	33,3%
L	Доверчивость – 73,3 %	Подозрительность – 3,4 %	23,3%
M.	Практичность – 53,3 %	Мечтательность – 30 %	16,7%
N	Прямолинейность – 96,6 % .	Дипломатичность – 0%	3,4%
O	Гипертимия – 80 %	Гипотимия– 0 %.	20%
Q1	Консерватизм – 80%	Радикализм – 6,7 %.	13,3%
Q2	Зависимость от группы – 33,3 %.	Самодостаточность – 33,3 %.	33,3%
Q3	Высокое самомнение – 3,4 %.	Низкое самомнение – 96,6 %.	0 %
Q4	Низкая эго-напряженность – 40 %.	Высокая эго-напряженность – 30 % .	30 %
Дополнительные факторы			
F1	Низкая тревожность – 56,6.	Высокая тревожность – 43,4 %.	0%
F2	Интроверт – 93,3 %.	Экстраверт – 6,7 %.	0%
F3	Сензитивность – 56,6 %.	Реактивная уравновешенность – 36,7%.	6,6%
F4	Конформность – 56,6 %.	Независимость – 33,3 %.	6,7%

Фактор А ориентирован на степень общения в группе, исходя из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что 80 % респондентов являются закрытыми, замкнутыми людьми и не имеют желания коммуницировать с другими членами группы, безусловно предприниматель является лидером, но без взаимодействия с группой он не сможет достичь единолично высоких и эффективных результатов. Фактор В определяет уровень мышления и по данным исследования видно, что большая часть студентов (80%) обладают высоким интеллектом,

а значит умеют нестандартно мыслить, принимать неординарные решения, что несомненно определяет успешность предпринимательской деятельности. Фактор С определяет эмоциональное состояние личности, по данным респондентов, все они (100%) имеют выраженную слабость-Я, а значит они эмоционально-неустойчивы, находятся под влиянием чувств, переменчивы, все эти характеристики – признаки слабого, неустойчивого человека. А предприниматель – это сильный человек, выдержан в своих эмоциях.

Из этого следует, что по данному фактору, респонденты не готовы стать предпринимателями. Фактор Е определяет степень конформности и доминантности. Конформность свойственна 46,7 % респондентов, что составляет примерно половину опрошенных, это означает, что такие люди подстраиваются под группу, не имеют собственного мнения, очень мягки на принятие решения. Предприниматель – это человек, который всегда четко может обозначить свою позицию, выработать и озвучить свое решение. Потому половина респондентов пока не готова проявить в себе черты доминантного человека. Следующий Фактор F ориентирован на определение сдержанности/экспрессивности. Большинство респондентов 76,7 % проявляют сдержанность, чем экспрессивность 6,7 %. Это говорит о том, что такой респондент проявляет излишнюю внутреннюю обеспокоенность, сдержанность своих чувств, уныние, ожидает постоянно неудачи, а предприниматель является достаточно экспрессивным в своих чувствах, эмоционален в их проявлении и всегда мыслит позитивно. Фактор G определяет низкое/высокое супер-эго. У 100 % респондентов низкое супер-эго, что говорит об их подверженности чувствам, непостоянству, негибкости. А современный предприниматель это человек с ярко выраженным высоким супер-эго. Фактор H ориентирован на определение застенчивости и смелости. По данным исследования 43,3 % респондентов – застенчивые, к смелым отнесли себя – 0 %, предприниматель – это человек, который должен обладать смелостью в принятии решения, в своей деятельности. Фактор I определяет твердость/чувственность личности. Большинство респондентов (40%) чувствительны, мягкосердечны, беспокойны, только 26,7% обладают твердостью характера, а значит рассудительны в своих суждениях, что характеризует таких людей, как готовых заниматься предпринимательством. Фактор L определяет доверчивость/подозрительность у респондентов. Доверчивы 73,3 % респондентов, данный фактор характеризует людей с доверчивостью как умеющих ладить с людьми, идти на компромиссы, откровенных. Фактор M практичность/мечтательность. Практичными являются 53,3% ответивших студентов. Такая личность умеет быстро решать практические вопросы и соответственно является твердым и практичным в своих действиях. Фактор N ориентирован на определение прямолинейности и дипломатичности. К прямолинейным относятся 96,6 % респондентов, к дипломатам – 0%. Это значит что студенты не умеют пока правильно

договариваться, вести дипломатические переговоры с другими людьми, что необходимо уметь предпринимателю. Фактор O определяет гипертимию/гипотимию. Гипертимия свойственна 80% респондентов. Такой человек спокоен, самоуверен в собственных решениях. Фактор Q1. Консервативность свойственна 80% студентов. Радикализм – 6,7%. Предприниматель – это человек, который смотрит вперед, создает всегда новый инновационный продукт. Потому, студенты-радикалисты могут быть предпринимателями. Фактор Q2 ориентирован на определение зависимости от группы и самодостаточности. Здесь в равных долях по 33,3% студенты распределились по группам. Треть респондентов являются самодостаточными и самостоятельными в своей деятельности, а значит у них есть перспектива заняться предпринимательством. Фактор Q3. Высоким самомнением обладают только 3,4 % студентов, остальные 96,6 % относятся к низкому самомнению. Предприниматель, как человек волевой, точный, эффективный должен обладать высоким самомнением. Фактор Q4 определяет низкую/высокую эго-напряженность. Соответственно 40 % и 30 % распределились по данному фактору. Только треть респондентов обладает собранностью, энергичностью и повышенной мотивацией к занятию деятельностью. По следующим дополнительным факторам можно сделать следующий анализ. Фактор F1 характеризует низкую/высокую тревожность. Низкая тревожность преобладает у 56,6 % студентов. Способен достичь желаемого, спокоен и уверен в собственных решениях. Фактор F2 интроверт/экстраверт. К интровертам относятся 93,3 % респондентов. Такой человек тяжело устанавливает социальные контакты, а предпринимателю необходимо уметь сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми. Фактор F3 определяет сензитивность и реактивную уравновешенность. Сензитивны – больше половины (56,6%) студентов и чуть больше трети (36,7%) обладают реактивной уравновешенностью, стабильностью, решимостью и предприимчивостью. Последний фактор F4 ориентирован на определение конформности и независимости. К конформным относятся 56,6 %. К независимым – 33,3%, которые в свою очередь обладают быстротой, сообразительностью и смелостью, что характеризует такого человека как потенциального предпринимателя.

Выводы. Согласно полученным данным, у студентов, готовых и желающих заниматься предпринимательской деятельностью, принимавших участие в исследовании, ярко

выражены такие качества как осознанность (осознание целей организаторской деятельности) и требовательность (способность проявлять жесткость), и мало выражены – избирательность (способность глубоко и полно отражать психологические особенности других людей) и тактичность (способность соблюдать чувство меры и находить наилучшую форму взаимоотношений).

Такие качества как определенность, целеустремленность, действенность, ответственность и критичность в целом развиты у «готовых» студентов в пределах среднестатистической нормы.

Таким образом, можно заключить, что согласно полученным данным студенты, готовые к предпринимательству, предстают как достаточно требовательные люди, не всегда способные корректно и обращаться с другими и мало ориентированные на взаимоотношение с окружающими их людьми. Однако они четко представляют себе цели своей деятельности и обладают организаторскими способностями. Достоверно установленными качествами предпринимателей являются независимость мышления и поведения, отсутствие страха перед неопределенностью и риском, опыт работы и /обычно/ образование как в выбранной сфере деятельности, так и в бизнесе в целом.

Российская психология предпринимательства как новое междисциплинарное научное направление стоит перед решением ряда научных практических

задач изучения национальных, социальных, гендерных и других особенностей развития предпринимательства в России в том числе и изучения особенностей личности успешных предпринимателей, социально-психологических и личностных условий готовности к предпринимательской деятельности. В данной статье мы предприняли попытку решить указанные задачи.

Список литературы

1. <http://www.psycademy.ru/pages/525/Социально-психологический портрет предпринимателя>
2. Витковская О.И. Социально-психологический портрет предпринимателя // Сибирский психологический журнал. – 2005. - № 21. – С. 23-26.
3. Журавлев А.Л., Позняков В.П., Социальная психология российского предпринимательства. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 480 с.
4. Психология предпринимательской деятельности (развитие российского предпринимательства в нач. 1990-х гг.) / под общ.ред. Бодрова В.А. - М. : ИП РАН, 1995.
5. Шорохова Е.В. Психологические особенности российского предпринимательства: исторический аспект // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства, 1999. - С. 17–43.
6. Мухарлямова А.Ю., Холуева К.А. Анализ образа предпринимателя в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.