ISSN 2307-7018 (Print)
ISSN 2303-9744 (Online)
В38

18+

Научный журнал

«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»

№ 3. – 2014

ISBN 978-5-499-01510-0

BOOKSTREAM

МОСКВА - ЧЕРНОГОРСК, 2014

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.
В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия. Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012**.

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System
в свободном доступе по адресу:URL: http://bulletinpp.esrae.ru/
и URL: **http://bulletinppfdc.1gb.ru/**

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора), Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина, Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:
655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.
Для авторов lchpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 08.12.2014 (Online), 08.12.2014 (Print).
Выпускающий редактор Л.Ф. Чупров.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.
© Авторы сообщений, 2014.
© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2014.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.
При использовании материала ссылка на журнал обязательна.
Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.
Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

СОДЕРЖАНИЕ

Об этом номере журнала (вступительное слово главного редактора).....4

Педагогические науки

Дереш В.С. Использование методов воспитания при формировании личности в семье……6

Данилова Е. И. Особенности проведения образовательной реформы 1988 года в профессионально-техническом образовании Украины……..…13

Жорова И. Я.. Технологические аспекты гуманизации последипломного педагогического образования.....20

Навроцкая М. М. Вербальные средства общения - составляющая имиджа педагога……..…..30

Сафонова И. Я. Поэтапное планирование осуществления формирования математической компетенции старшеклассников……...35

Психологические науки

Сабанин П. В. Модель деятельности психолога по развитию когнитивных процессов в условиях современной школы……....45

Щукин А.С., Чупров Л.Ф. Ретиальная коммуникация и информационная технология в психологической практике……51

Медицинские науки

Гавраилова Д. Диабет 2-го типа и синдром поликистозных яичников (СПКЯ)……..……...60

Сведения о рецензентах……73

Сведения об авторах / AUTHORS……...…73 / 78

ABSTRACTS……...…75

СОДЕРЖАНИЕ / TABLE OF CONTENTS……3 / 79

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА
(вступительное слово главного редактора)

Данный номер журнала выходит на бумажном носителе и в сетевом варианте. Часть материалов номера опубликовано у наших партнеров, в журнале «Психолог в детском саду»[1] : URL: http://prakpsyjournal.ru/index.php/component/payperfile/?format=raw&result=ps_free&free=12 . Этим и определяется основная причина отличий сетевой и бумажной версий журнала.

Для целостного представления номера считаем необходимым опубликовать его полный анонс.

Педагогические науки

Янакиева Е. К., Чупров Л. Ф. Предисловие к статьям болгарских авторов. (Болгария, Благоевград, Россия, Черногорск). *Опубликовано в журнале «Психолог в детском саду»*.

Миленски И. Актуальные проблемы классификации детских игр (Болгария, Велико Тырново). *Опубликовано в журнале «Психолог в детском саду»*.

Терзийска П. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях обычного детского сада (Болгария, Благоевград). *Опубликовано в журнале «Психолог в детском саду»*.

Балабанова М. Субъективная парадигма педагогического воздействия и детская продуктивная коммуникативно-речевая деятельность (Болгария, Благоевград). *Опубликовано в журнале «Психолог в детском саду»*.

Воропаев М. В. Отечественное воспитание: симулякры и смерть реальности (Россия, Москва).

Дереш В. С. Использование методов воспитания при формировании личности в семье (Херсон, Украина).

Данилова Е. И. Особенности проведения образовательной реформы 1988 года в профессионально-техническом образовании Украины (Херсон, Украина).

---

[1] См.: http://prakpsyjournal.ru/index.php/component/payperfile/?format=raw&result=ps_free&free=13

Жорова И. Я. Технологические аспекты гуманизации последипломного педагогического образования (Херсон, Украина).

Навроцкая М. М. Вербальные средства общения — составляющая имиджа педагога (Херсон, Украина).

Сафонова И. Я. Поэтапное планирование осуществления формирования математической компетенции старшеклассников (Херсон, Украина).

Психологические науки

Чупров Л.Ф. Предисловие к статье «Время и материнство» (Россия, Черногорск).

Тодорова Б. Время и материнство (Болгария, Благоевград).

Сабанин П. В. Модель работы психолога по развитию когнитивных процессов в условиях современной школы (Россия, Москва).

Щукин А.С., Чупров Л.Ф. Ретиальная коммуникация и информационная технология в психологической практике (Санкт-Петербург, Черногорск, Россия).

Медицинские науки

Гавраилова Д. Диабет 2-го типа и синдром поликистозных яичников (СПКЯ). София. Болгария.

С полной версией журнала можно ознакомиться на сайте журнала:

Библиографическая ссылка

Коллектив авторов Выпуск научного журнала // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 3;
URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/208-943 (дата обращения: 26.11.2014).

Главный редактор Леонид Чупров, к. псх. н.

УДК: 37.013.42

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

В.С. Дереш, Херсонский государственный университет, (Херсон, Украина), e-mail: valentinagurelya@mail.ru

Резюме. В статье на основе анализа научных источников рассмотрены методы воспитания ребенка в семье и их роль в формировании подрастающей личности. В частности освещена сущность понятия «методы воспитания», рассмотрены наиболее распространенные классификации методов воспитания. Осуществляется рассмотрение эффективных условий использования методов воспитания при формировании личности в семье.

Ключевые слова: методы воспитания, формирования личности, ребенок, семья, семейное воспитание.

У каждого человека на определенном этапе его развития возникает необходимость в самовоспитании, что свидетельствует о его успешной социализации. Предпосылкой этого является воспитание, в первую очередь семейное. Ведь именно в семье ребенок впервые получает знания об окружающем мире, знакомится с нравственными ценностями и социальными нормами, принятыми как в семейном кругу, так и в обществе. Для достижения успеха в воспитательном процессе взрослые члены семьи применяют систему воспитательных методов воздействия на ребенка. Если воспитание построено правильно, и растущая личность испытывает на себе влияние удачно подобранных методов воспитания, то воспитательный процесс побуждает к самовоспитанию и к самосовершенствованию.

Методы воспитания и их роль в формировании личности рассматривали философы, психологи, педагоги. Среди них: О. Беспалько, Е. Вишневский, Ю. Грицай, А. Дистервег, Н. Заверико, Т. Ильина, Б. Ковбас, В. Костив, Т. Кравченко, А. Макаренко, Дж. Мид, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, С. Соловейчик, В. Сухомлинский, К. Ушинский, В. Федяева, Г. Щукина, П. Юркевич и многие другие.

Воспитание понимается ими как относительно социально контролируемая социализация. Например, А. Мудрик рассматривал воспитание как

«относительно осмысленное и целенаправленное воспитание человека в семье, в религиозных и воспитательных организациях, которое более-менее последовательно способствует адаптации человека в обществе и создает условия для его отделения в соответствии со спецификой цели, содержания и средств семейного, религиозного, социального и коррекционного видов воспитания» [6, с. 16]. Таким образом, в процессе семейной социализации используются методы воспитания, применяемые в педагогическом воздействии воспитателя на воспитанников.

Целью статьи является анализ методов воспитания в семье и их влияния на формирование личности.

Слово «метод» с греческого языка означает путь, способ познавательной, практической деятельности людей. Под методом О. Беспалько понимает «кратчайший путь достижения оптимальных результатов, соответствующих поставленным целям» [1, с. 43]. Метод является инструментом воспитания.

Существуют различные подходы как к определению термина «методы воспитания» так и к их классификации. В частности, Н. Заверико рассматривает методы воспитания как пути и способы совместной, взаимосвязанной деятельности социального педагога и клиента (воспитанника), направленные на достижение цели и решение поставленных задач [3, с. 19]. Б. Ковбас и В. Костив трактуют это понятие как совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий, способов взаимосвязанной деятельности воспитателя и воспитанников, направленных на достижение целей воспитания; совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы, которые используются в процессе формирования личностных качеств учащихся для развития их сознания, мотивационной сферы и потребностей, для выработки навыков и привычек поведения и деятельности, а также их коррекции и совершенствования [4, с. 118]. Ю. Грицай дает такое определение категории «метод воспитания» – это средства, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое воздействие на сознание, поведение школьников, на формирование у них необходимых качеств, на обогащение их опыта полезной деятельности и разнообразных отношений (трудовых, нравственных, эстетических и т. д. [2, с. 276]. Как видим, одного общего определения метода воспитания нет, как нет четкого разграничения между методом, приемом и средством.

Классификаций методов воспитания достаточно много, хотя между ними много общего. Так, О. Безпалько классифицирует методы воспитания следующим образом:

1) Методы формирования сознания, с помощью которых формируются понятия, суждения, оценки, мировоззрение личности. К этой группе относятся убеждение, внушение, пример. Метод убеждения применяется тогда, когда с помощью логически аргументированной информации влияют на рациональную сферу личности с целью изменения взглядов, установок, убеждений, оценок объекта воспитательного воздействия. Убеждение направляется на логическое мышление ребенка и его ум, на способность мыслить и рассуждать. Внушение наоборот, направлено на эмоции человека, его готовность получить соответствующие полные инструкции к действию. Также в эту группу методов входит пример. Этот метод опирается на сознательное воспроизведение личностью определенных способов поведения.

2) Методы организации деятельности (тренировка, создание воспитывающих ситуаций, прогнозирование, формирование общественного мнения) способствуют формированию и закреплению положительного опыта поведения, действий и поступков, межличностных отношений.

3) Методы стимулирования деятельности – игра, соревнование, поощрение, одобрение. При их использовании происходит стимулирование личности к улучшению или изменению своего поведения, развивается мотивация на социально одобренные способы и виды деятельности.

4) Методы самовоспитания (самоанализ, самоосуждение, самоприказ, самовнушение) влияют на сознательное изменение ребенком собственной личности в соответствии с требованиями общества и личностного плана самосовершенствования [1, с. 43].

Н. Заверико разделяет методы воспитания на методы формирования сознания (беседа, диспут, рассказ, пример, лекция), методы организации деятельности (педагогическое требование, общественное мнение, упражнение, метод организации общественно полезной деятельности, творческая игра и т.п.) и методы стимулирования деятельности (поощрение, наказание, метод «взрыва») [3, с. 19].

Р. Овчарова к методам воспитания относит положительный пример, убеждение, приучение, поощрение и наказание, внушение, упражнение, перспективу, игру, доверие, организацию успеха самовоспитания [5, с. 37].

В. Федяева, изучая историю развития семейного воспитания, выделяет следующие основные методы воспитания детей в семье: пример, пе-

дагогическое требование, упражнения, внушение, словесные методы, поручение, поощрение и наказание. Рассмотрим их последовательно. Пример во все времена существования семьи был и является основным методом воспитания детей в семье. Используя его, родители показывают детям образец способа деятельности или формы поведения, которые присущи данной семье и обществу, знакомят детей с собственными нормами и ценностями. Дети, таким образом, овладевают на практике нормами общественной жизни, подражая своим родителям. Ведь дети стремятся быть похожими на своих родителей, если старшее поколение является авторитетом для подрастающей личности [7, с. 258].

Педагогическое требование членов семьи как метод воспитания будет иметь положительный результат, если требования родителей совпадают. Индивидуальные требования могут выражаться через указание, распоряжение, команду, запрет, предостережение, просьбу, угрозу, пожелание, взгляд, через наделенные юмором советы, намеки, оказанное доверие, которое ребенок воспринимает как рекомендацию к действию [7, с. 259]. К коллективным требованиям относятся правила, которые действуют в семье и являются обязательными для выполнения всеми членами семьи. Метод требования должен применяться доброжелательно, ведь ребенок должен не просто подчиниться, потому что этого требуют взрослые, а понимать важность данного требования, иметь возможность сделать выбор правильных действий.

Большое значение в формировании личности детей в семье играет использование метода упражнений, который реализуется через научение. В. Федяева отмечает, что без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только четко говорить, читать, писать, играть разными игрушками, рисовать, делать различные изделия из бумаги, дерева, но и выполнять определенные правила гигиены, одеваться, соблюдать правила этикета, правил поведения на улице, сдерживать себя в разговорах, дискуссиях, планировать свое время, бороться с вредными привычками [7, с. 259]. В результате ребенок овладевает умениями и навыками, которые необходимы ему в жизни.

Используя метод внушения, родители чаще всего применяют словесные методы. Так они могут донести детям сведения о последствиях тех или иных опрометчивых действий, что способствует позитивной направленности личности и успешной ее социализации. Родители могут похва-

лить ребенка, поддержать, сделать оценку его действиям, убедить, привлечь – и все это с помощью слова.

Поручение как метод воспитательного воздействия родителей на детей, за В. Федяевой, имеет две составляющие: полномочия и меру ответственности. Этот метод при правильном использовании, несет в себе элемент игры. Следует обратить внимание на то, что давая ребенку, поручение выполнить что-то, следует учитывать его возрастные особенности. Ребенок должен осознавать важность своих действий, а родители, помогая ему, должны запастись терпением и выдержкой.

Благодаря методам поощрения, ребенок верит в свои силы. Родители должны поддерживать ребенка в его начинаниях, признавать правильность его действий. Для поощрения взрослые используют подарки, похвалу, благодарность. Это вызывает у ребенка радость, гордость за свои поступки, желание и в дальнейшем быть активным, самостоятельным, последовательным в своих действиях.

Большое значение в формировании личности ребенка в семье имеет наказание. Родители, используя этот метод, должны знать, что в наказании важна не форма, а его функционально-динамическая сторона, те эмоции, которые появляются у ребенка, и мотивы, которые возникают в результате переживания ситуации наказания [7, с. 262].

Также следует рассмотреть классификацию методов воспитания в семье, разработанную исследователями семейной педагогики Б. Ковбас и В. Костив:

1) методы стимулирования, поощрения, побуждения детей, коррекции их поведения (одобрение или осуждение действий ребенка, анализ его поступков; поощрение и побуждение положительных действий, стимулирование осмысленных поступков; возбуждение интереса к результату деятельности, формирование осознания ребенком необходимости запрета негативного и предостережения его от необдуманных поступков; внушение необходимости получения одобрения своим действиям, как от окружающих, так и от себя, разнообразные своеобразные народные методы наказания ребенка; наставление ребенка с использованием сказочных коллизий, примеров, проведение определенных параллелей (удачным примером является рассмотрение сказки В. Сухомлинского «Сказка о гусыне»));

2) методы формирования общественного поведения ребенка, накопления его жизненного опыта (приучение ребенка к ответственному отношению к своим обязанностям во всех сферах общественной жизни; упражнение в выработке умений и навыков, чередование выполняемых

ребенком поручений (постоянных и разовых), изменение выполняемых ребенком ролей в его жизнедеятельности; соблюдение общепринятых в обществе норм и традиций);

3) методы самовоспитания, самосовершенствования личности, основанные на самоанализе поступков, самодисциплине, самоконтроле, самоубеждении, самоодобрении, самоосуждении;

4) метод ориентации семейных воспитателей на положительное в характере личности. Родители должны изучить особенности каждого ребенка, то хорошее, что в нем есть.

5) метод воспитания радостью завтрашнего дня, оптимизмом (родители определяют радостные перспективы жизнедеятельности своего ребенка);

6) чувство меры как метод семейного воспитания (понимание и соблюдение родителями нормы в проявлениях к ребенку любви и строгости, ласкового и строгого отношения, влияния на жизнь подрастающей личности и невмешательство; мера должна проявляться в выражении чувств и мыслей, в использовании правды и доверия) [4, с. 119-120].

В то же время Б. Ковбас и В. Костив отмечают, что методы воспитательного воздействия должны подбираться родителями в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Например, для детей дошкольного возраста целесообразно использование таких методов семейного воспитания, как: приучение, личный пример родителей, объяснение, совет, требование, единство требований отца и матери, суггестии (внушение), доверие, уважение ребенка, запрет, угроза, принуждение, наказание, поощрение (благодарность, похвала, одобрение, награда, подарок). Ученые утверждают, что главный воспитательный метод в семье – это родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль за каждым своим шагом [4, с. 118, 120].

Эффективность семейного воспитания обеспечивается использованием таких методов, как: бесконечное уважение к личности ребенка в сочетании с требовательностью к ней, рассмотрение личности воспитанника как объекта и субъекта воспитания; мастерское использование приемов в разностороннем развитии детей; умелое использование проявления своих чувств, мыслей от простого недовольства к гневу (умение одно и то же слово сказать: сухим, сдержанным или спокойным, добрым тоном; строгим, холодным или сдержанным, но мягким тоном); осторожное использование гнева как мощного воспитательного средства и др. [4, с. 122].

Таким образом, мы приходим к выводу, что методы воспитания в семье следует использовать комплексно, изоляция их друг от друга не приведет к успеху в формировании личности. В зависимости от стиля семейного воспитания, от родительской позиции отдается предпочтение тем или иным методам воспитания ребенка. Однако лишь во взаимодействии воспитательных методов, в комплексном их применении можно достичь успешного формирования личности, а, следовательно, и социализации ребенка в обществе.

Литература:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

2. Грицай Ю. О. Педагогіка. Курс лекцій : навчальний посібник / Ю. О. Грицай. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – 564 с.

3. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / Н. В. Заверико. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 240 с.

4. Ковбас Б. Родинна педагогіка : у 3-х т. Том ІІ. Основи родинного виховання / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ : [б. в.], 2006. – 288 с.

5. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / [авт.-уклад. Архипова С. П. та ін.]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 496 с.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогіка : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина / 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

7. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX століття) : монографія / В. Л. Федяєва. – Херсон : РІПО, 2010. – 348 с.

Deresh V.S. Using of methods of education is for forming of personality in family / V.S.Deresh // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2014. - №3. – S. 6-12.

© В.С. Дереш, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

– ● –

УДК: 377.3(477.7)(09)

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ 1988 ГОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ

Е. И. Данилова, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, (Херсон, Украина), e-mail: el.danylova@mail.ru

Резюме*. В статье на основе анализа нормативно-правовой базы и периодической прессы рассмотрены особенности проведения образовательной реформы 1988 года, ее влияние на изменения в профессионально-техническом образовании Украины.*

Ключевые слова*: профессионально-техническое образование, профессионально-техническое училище, квалифицированный рабочий.*

Социально-экономические изменения в Украине обуславливают необходимость модернизации системы профессионально-технического образования в соответствии с мировыми трансформациями. Проведение реформ требует глубокого изучения историко-педагогического опыта подготовки рабочих. В этом контексте приобретают значение исследования периода второй половины XX века как наиболее результативного в развитии профессионально-технического образования.

Развитие системы профессионально-технического образования в 80-е годы XX века имело определенные особенности: происходило интенсивное развитие экономики страны, внедрение новой техники и технологий, с одной стороны, и недостатки в обучении и трудовом воспитании молодых квалифицированных рабочих, с другой стороны, повлекли падение престижа рабочей профессии в профтехучилищах. В этих условиях стала очевидной необходимость перестройки системы народного образования, а также, изменения модели профтехшколы.

Исследованию вопросов развития профессионально-технического образования посвящены работы С.Батышева, М.Пузанова, Г.Терещенка,

О.Хромовой, Р.Гуревича, Н.Ничкало, С.Николаенко, И.Ликарчука, О.Коханка, Н.Слюсаренко и др.

Целью статьи является анализ нормативно-правовых документов, которые регламентировали проведение образовательной реформы 1988 года, а также исследование изменений в профессионально-техническом образовании Украины на основе материалов периодических изданий.

В 1988 году систему профессионально-технического образования ожидали очередные изменения: «в комплексе мероприятий для реализации радикальной экономической реформы, демократизации всей общественной жизни, воспитания подрастающего поколения особенное место предоставляется перестройке общеобразовательной и профессиональной школы, высшего и среднего специального образования» [4, с. 482]. Постановлением Совета Министров СССР от 29 апреля 1988 года «Об организации и структуре управления народным образованием в стране» определялось, что система народного образования, в которую входило и профессионально-техническое образование, должна была предоставлять возможность каждому человеку реализовывать право на образование и постоянное пополнение знаний на основе использования разнообразных форм учебы, подготовки и переподготовки кадров. Выполнение этих заданий должно осуществляться путем развития системы учебных заведений, осуществления их взаимосвязей с наукой и техникой, обеспечение высокого уровня образования и улучшения условий труда и быта работников этой сферы. Одновременно было решено «упростить действующую структуру управления, упразднить лишние звенья в управлении народным образованием» [там же].

В связи с ростом роли предприятий, объединений и организаций в обеспечении производителями необходимой квалификации, повышении качества подготовки кадров, документом устанавливалось, что:

- профессионально-технические училища, которые осуществляют подготовку рабочих кадров в основном для базовых предприятий, подчиняются этим предприятиям;
- специализированные профессионально-технические училища межотраслевого профиля, которые осуществляют подготовку рабочих за сложными и интегрированными профессиями или готовят кадры для потребностей региона, подчиняются органам народного образования;

- профессионально-технические училища агропромышленного профиля подчиняются агропромышленным комитетам союзных республик [4].

Передачу профтехучилищ планировалось осуществить в 3-х месячный срок по согласованию с Советами Министров союзных республик, министерствами и ведомствами СССР. При этом за органами народного образования сохранялось общее и учебно-методическое руководство подготовкой кадров профессионально-технических училищ, которые переданы министерствам (ведомствам) и базовым предприятиям.

Таким образом, указом Президиума Верховного Совета Украинской ССР от 6 июля 1988 года было создано союзно-республиканское Министерство народного образования Украинской ССР, ликвидировав Министерство образования Украинской ССР и Государственный комитет Украинской ССР по профессионально-техническому образованию, при этом значительно сократив аппарат [4, с. 483].

В «Информации Министерства народного образования УССР о проведенной работе относительно реализации Генеральной схемы управления народным образованием республики» от 5 декабря 1988 года отмечается, что структура нового Министерства разработана по отраслевому принципу, усовершенствована система методической работы, ликвидированы областные (городские) отделы народного образования и управления профессионально-технического образования и на их базе создано управление народного образования, которому непосредственно подчинялись институты усовершенствования учителей, педагогические училища, индустриально-педагогические техникумы, областные внешкольные заведения, профессионально-технические училища, областные учебно-методические кабинеты по профтехобразованию, специализированные интернатные заведения и магазины учебно-наглядных пособий [4, с. 484]. В соответствии с вышеупомянутым постановлением Совета Министров УССР в подчинение Госагропрому УССР передано 313 училищ агропромышленного профиля, Союзным Министерствам и ведомствам – 34 училища [там же].

Изменения, которые происходили в образовании вообще и, в частности, в профессионально-техническом образовании, широко обсуждались в печати. Так, на страницах журнала «Профессионально-техническое образование» в статье «Я – решительно против! Я – категорически за!» работники системы освещали разные взгляды по поводу перестроек, которые происходили в то время [2]. Директор училища, которая выступает

против реорганизации в системе профтехобразования, сравнивает передачу училищ предприятиям и ведомствам с возвращением к «фабрично-заводскому ученичеству». Она отмечает ухудшение комплектации училищ, в связи с чем теряется контингент учеников; выражает свои тревоги по поводу объединения двух ведомств, ведь при выборе руководителей всегда отдают преимущество работникам школы и вузов, следовательно, к власти придут некомпетентные для профессионально-технического образования работники.

В то же самое время противоположное мнение представляет другой директор училища. Он считает, что существующая паника по поводу краха системы профтехобразования не имеет никаких оснований, кроме эмоциональных. Автор не видит ничего плохого в «сосуществовании училищ под одной крышей со школой, ведь образованию нужен один хозяин». Он считает, что качество набора улучшится, и преобразования, происходящие в профессионально-техническом образовании, являются мощным импульсом дальнейшего развития [2].

Таким образом, существовали различные мнения относительно модернизации системы профессионально-технического образования. Потеряв систему профтехобразования образца 1987 года, возникла необходимость замены ее новым образцом. В этом же номере журнала есть статья В. Довина, которая посвящена обсуждению концепции новой профтехшколы. На обсуждение были представлены две концепции, которые предложены академиком АПН СССР С. Батышевим и директором ВНИИ профтехобразования В. Шапкиным [1].

С. Батышев при разработке своей концепции предусматривал, что профессиональное образование должно строиться на базе трудовой подготовки учеников общеобразовательной школы, а профессиональная подготовка будет эффективной, если:

1) будет обеспечено единство профессиональной подготовки учеников во всех формах профессионального образования;

2) целостность, непрерывность и политехнический характер профессионального образования осуществляется путём взаимосвязи трудового, общественно полезного, производственного труда и профессиональной учебы с общеобразовательными предметами во всех формах профессионального образования.

По мнению автора статьи, эта концепция носит теоретический характер, поэтому нужны практические шаги для выведения профтехшколы на качественно новый уровень.

В то же самое время, важным моментом концепции, предложенной В. Шапкиным, является идея принадлежности профессиональной учебы к функциям профтехшколы, а не производства. По его мнению, базовым для всех выпускников школ станет восьмой (девятый) класс, потом 9-10 (10-11) классы будут профильными, что поможет ученикам до получения профессии выбрать дело по душе или по способностям; с другой стороны профтехшкола должна быть теснее связанная с техникумами и вузами. Также нужно учитывать и требования производства, которое нуждается не только в рабочих разных профессий, но и разной квалификации.

По мнению автора, ошибкой профессионально-технического образования является то, что «имея единственный тип профессионально-технического училища, мы надеемся получить разные рабочие кадры: разным уровням развития производства должен отвечать свой определенный уровень подготовки рабочих» [1]. Так, В. Шапкин выделяет три уровня профессионально-технического образования: начальный, средний и более высокий, каждому из которых отвечает определенный тип учебного заведения.

К начальному уровню он относит профессионально-трудовую школу (срок учебы – к 16-летию выпускников; база – семи-восьмилетнее образование) и профессионально-технические курсы (сроком учебы – 3-6 месяцев). Этот вид учебных заведений должен предоставлять простые профессии. Выпускники этих школ получают удостоверение о квалифицированном разряде по профессии и право поступления на 2-3 курс среднего профтехучилища.

До среднего уровня образования исследователь относит среднее профтехучилище и техническое училище (сроки учебы соответственно 2,5-3 и 1-1,5 года; база – восьмилетнее и полное среднее образование). В этих училищах должны были проходить подготовку рабочие по профессиям основного типа производства с выдачей аттестата квалифицированного рабочего, который соответствует среднему профтехобразованию и предоставляет право поступления в высшие учебные заведения.

Высший уровень образования должна обеспечивать высшая техническая школа (профессионально-технический колледж): срок учебы – 2-4 года; база – общее среднее образование. Этот тип учебного заведения проводит подготовку рабочих для обслуживания сложного технологического оборудования и присваивает квалификацию дипломированного квалифицированного рабочего. По мнению автора концепции, такой тип учебно-

го заведения может создаваться не только отдельно, но и как профтехотдел на базе средних специальных учебных заведений и вузов [1].

Для раскрытия событий того времени интересной является статья, в которой предоставляется интервью с заместителем председателя Государственного комитета СССР по народному образованию В. Конкиным [5]. Он отмечает, что разговоры о свертывании, демонтаже системы профтехобразования не отвечают действительности. Процессы, которые происходят в стране, сложны, и времена у профтеха, также. По мнению В.Конкина, вчерашняя профтехшкола, которая носила массовый характер и была ориентирована на экстенсивный характер развития экономики, в настоящее время никого удовлетворить не может. Главным в концепции развития профтехобразования он считает ориентацию на максимальный профессионализм выпускников, отказ от жесткой регламентации деятельности учебных заведений, создания многовариантных типов профессионально-технических училищ, которые быстро реагируют на потребность конкретных производств и, главнее всего, отказ от административно-командного стиля управления профтехшколой на всех уровнях.

В порядке эксперимента с 1 сентября 1989 года начали свою работу учебные заведения нового типа – высшие профессионально-технические училища, которые созданы на базе лучших техникумов и профтехучилищ. В этих учебных заведениях планировалось готовить рабочих высокой квалификации современных сложных профессий по договорам с предприятиями.

В. Конкин соглашается, что внимание к проблемам профессионально-технического образования снизилось. Это подтверждает следующий факт: за прошлый год больше чем 40 тысяч работников ушли из системы профтехобразования. Проблемы начались после постановления о передаче училищ предприятиям. Планировалось передать 3000 училищ, но передано всего 166 училищ [5].

На Всесоюзном съезде рабочих народного образования делегаты выражали решительные высказывания о несогласии с передачей профтехучилищ. В итоге Совет Министров приостановил процесс распада системы, запретил использовать базу профтехучилищ не по назначению.

Рассматриваемый период развития подготовки квалифицированных рабочих совпал с началом перестройки в социально-экономической и культурной жизни общества. К сожалению, задуманные реформы в профессионально-техническом образовании не принесли желаемых результатов, поскольку оно глубоко интегрировано с производством, которое остро

ощущало все неудачи в экономике. Проведенная в 1988 году технически-экономическая паспортизация и инвентаризация засвидетельствовали острую нехватку мастерских, лабораторий, полигонов, перенасыщенность старым и сломанным оборудованием [4, с. 111].

Таким образом, можно сделать вывод, что профессионально-техническое образование периода 80-х годов XX века в определенной степени отставало от жизни, его реформирование тормозилось. Изменения, которые происходили в то время, вызывали бурные споры среди сотрудников системы профтехобразования. Тем не менее в профессионально-техническом образовании Украины наметились положительные изменения.

Литература:

1. Довин В. Что есть что? или Как будет выглядеть ПТО в будущем? (Концепция, разрабатываемая Гособразованием) / В.Довин // Профессионально-техническое образование . – 1988. – №9. – С. 10-14.

2. Жильцова Л. Я – решительно против! Я – категорически за! / Л.Жильцова , Ю.Бояров // Профессионально-техническое образование. – 1988. – №9. – С. 2-5.

3. Коханко О.М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Коханко Октавіан Михайлович. – К., 1995. – 299 с.

4. Профтехосвіта України: XX століття: Енциклопедичне видання / за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вид-во «АртЕк», 2004. – 876 с.: іл.

5. ПТО: погода на завтра. Беседа с заместителем председателя Госкомитета СССР по народному образованию В.И.Конкиным // Профессионально-техническое образование. – 1989. – №8. – С. 1-4.

6. Слюсаренко Н.В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект: монографія / Н.В.Слюсаренко. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.

Danylova O.I. Peculiarities of conducting the educational reform of 1988 in technical and vocational education in Ukraine / O.I. Danylova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2014. - №3. – S. 13-19.

© Е. И. Данилова, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

УДК: 378.046-021.68-051:502(09)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Я. Жорова, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, (Херсон, Украина), e-mail: zhorova_i@mail.ru

Резюме. В статье определены особенности гуманизации учебного процесса в учреждениях повышения квалификации на основе аксиологического, акмеологического и андрагогического подходов. Рассмотрены эффективные образовательные технологии практико-ориентированной учебной деятельности слушателей.

Ключевые слова: гуманизация последипломного педагогического образования, аксиологический подход, акмеологический подход, андрагогической подход, технология организации группового взаимодействия, технология кооперативного обучения, технология организации самостоятельной работы.

Интенсификация процессов в образовательном пространстве Украины акцентирует внимание общества на необходимости непрерывного образования педагогов, которое является важным условием развития личности и ее творческого потенциала. Последипломное образование продолжается в течение профессиональной деятельности учителя и обеспечивает необходимое научно-методическое сопровождение развития педагогического профессионализма. Непрерывность последипломного образования педагога направлена не только на последовательное профессиональное совершенствование, обогащение и обновление знаний, но и на развитие личностных качеств, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение социальной защиты и самореализации в процессе профессиональной деятельности.

Подъем образования на качественно новый уровень, возрождение и развитие национальной системы образования взаимосвязаны с ее гуманизацией, смещением личности в центр интересов государства, его образовательной политики и учебных процессов в каждом из звеньев системы непрерывного образования. Развитие личности обучаемого должно превратиться в цель функционирования образовательных систем.

В этом контексте особое значение приобретает проблема гуманизации педагогического образования, поскольку воспитывать личность может только личность. Следовательно, гуманизация современной школы начинается с гуманизации образования учителей.

Проблемам образования взрослых, специалистов с определенным жизненным и профессиональным опытом посвящены работы С.И.Змеевого, Н.Г.Ничкало, В.В.Олийника, Н.Г.Протасовой. Теоретические и методические основы образования взрослых освещены также в трудах А.И.Анциферовой, С.Г.Вершловского, В.Б.Гаргай, Ю.М.Кулюткина, О.В.Онушкина, В.Г. Сухобской, Ю.В.Укке.

Ученые Г.О. Бермус, К.В. Бондаревская, М.В. Кларин, М.Ю. Красовицкий, Т.И. Сущенко, К.П. Тонконогая в своих работах рассматривают проблемы гуманизации образования и личностного ориентированного процесса обучения в системе последипломного образования педагогических кадров. Следует заметить, что исследователи уделяли внимание, главным образом, общим подходам и теоретическому обоснованию гуманизации образования дипломированных педагогов, технологические же вопросы реформирования данной отрасли образования педагогических кадров остаются не достаточно разработанными.

В статье рассмотрены современные образовательные технологии, которые могут быть использованы в системе последипломного образования педагогов в контексте современных гуманистических тенденций.

Философия образования и образовательная политика украинского государства всегда основывались на социоцентрическом подходе, который акцентировал внимание на максимальной общественной пользе человека и предполагал, что результатом образования является овладение определенными знаниями, умениями и навыками.

Однако, современное общество заинтересовано в преодолении чрезмерной технологизации образования. Так, Е.П. Голобородько отмечает, что «... в психолого-педагогической науке разрабатываются теоретико-методологические основы педагогики «сильного духовного действия». Вводится категориальное понятие «дело жизни», которое предусматривает переориентацию с когнитивно-интеллектуальных на эмоционально-этические духовные основы... Ведь это заложено в сути нашей отечественной педагогики − личностноцентрированой в отличие от западноевропейской − технологически центрированной» [1, с. 84].

Не вызывает сомнения, что изменение одной парадигмы на другую обусловливает реконструкцию всей области педагогических знаний на но-

вых принципах, а именно: формирование новых знаний о личности, источниках ее саморазвития, процессе непрерывного профессионального усовершенствования и т.д.

Так, в научных трудах определена и обоснована закономерность процесса возрастания образовательных потребностей, состоящая в том, что чем выше образовательный уровень личности, тем активнее она стремится к продолжению образования. При этом образование не только удовлетворяет и развивает профессиональные и духовные потребности специалиста, но и стимулирует развитие новых. Таким образом, в области образования проявляется закон возрастания образовательных потребностей, что является мощным механизмом развития системы последипломного образования педагогов вообще и повышения квалификации, в частности [3].

Гуманистическая методология расширяет понимание сути профессионально-педагогической деятельности и рассматривает её сквозь призму личностных структур педагогической деятельности, акцентируя внимание на том, что учитель не только технологически выполняет профессиональные задания. Но и активно переосмысливает на рефлексивной основе компоненты педагогического процесса, придавая им личностный характер, проявляя, таким образом, педагогическое творчество, на основе самоорганизации [2]. Методологическое значение гуманистических ориентиров в контексте исследования профессионализма педагогов определяется ценностными основами, что обуславливает ценность аксиологического подхода.

Аксиологический подход позволяет рассматривать профессиональное развитие педагога со стороны ценностной сферы личности. Такой подход предусматривает смещение технократических тенденций в понимании успешности педагогического труда на формирование определённых ценностных доминант, которые должны обеспечить социальную и профессионально значимую направленность жизненной активности учителя.

Исследователи отмечают разнообразие и противоречие педагогических ценностей. Однако, рассматривая их как условие и определённый вид профессиональной деятельности, разделяют педагогические ценности на уровни: индивидуально-личностный (аксиологическое «Я» педагога), профессионально-групповой (совокупность принципов, которые регулируют педагогическую деятельность в отдельных профессиональных группах), социально-педагогический (характер и содержание общественного сознания). Таким образом, в процессе педагогической деятельности объ-

ективные педагогические ценности субъективируются на практике, что обуславливает формирование индивидуальной концепции смысла профессионально-педагогической деятельности учителя и является показателем его педагогической культуры и личностно-профессионального развития [5].

Как показывают научные исследования, верхнего предела совершенства не существует, человек, специалист-профессионал совершенствуется на протяжении всей своей педагогической карьеры, поэтому проблемы личностно-направленного образования и обучения педагога в системе последипломного образования и повышения квалификации в частности, приобретают в современных условиях общегосударственное значение.

Именно поэтому наше время фокусирует внимание на проблеме профессионального развития личности в плоскости акмеологического подхода, который раскрывает образовательную деятельность педагога сквозь призму самосовершенствования человека в образовательном пространстве, достижения им высокого интеллектуального, профессионального и духовного развития. Приоритетными признакам акмеологического подхода в последипломном образовании является совершенствование человека на всех этапах его жизни, возможность личностного и профессионального развития в деятельности групп; оптимистический взгляд на человека и его будущее.

Вопросы гуманизации среднего и высшего образования сейчас достаточно освещены с точки зрения технологии внедрения, но они чаще малопригодны в системе образования взрослых и не рассчитаны на ее специфику. Вместе с тем, очевидно, что рассматривать сегодня вопрос образования отдельно от проблемы реформирования системы последипломного образования педагогов в направлении ее гуманизации просто невозможно. В этом контексте целесообразно акцентировать внимание на научных разработках, посвященных особенностям обучения взрослого человека с базовым образованием и профессиональным опытом, а именно на андрагогическом подходе.

Определение сущности андрагогического подхода обусловлено такими характеристиками взрослого человека как: самостоятельность в принятии решений; опыт как источник знаний; прагматичность в формировании мотивов к обучению; практичность полученных знаний.

Таким образом, актуализируется вопрос повышения эффективности современного последипломного образования педагогов, что требует не

только осознания особенностей образования взрослых, специалистов с определенным жизненным и профессиональным опытом, но и учет этого в процессе обучения. Также необходима разработка новых методик, технологий обучения, адекватных системе национального образования, конкретным условиям жизни и труда педагогов. Таким образом, реализация андрагогического подхода в последипломном образовании педагогических кадров исключает стандартизацию учебного процесса и предусматривает разнообразие моделей обучения, носит вариативный характер в зависимости от степени взросления человека, развития его личности, обогащения жизненного и профессионального опыта.

Итак, уточнив концептуальные основы развития гуманистически ориентированного последипломного педагогического образования целесообразно проанализировать практический инструментарий реализации обозначенных выше методологических принципов.

Сопоставление качественных характеристик существующих тенденций развития образования и развиваемых в настоящий момент инновационных технологий обучения в информационном пространстве последипломного образования позволило выделить эффективные образовательные технологии организации практико-ориентированной учебной деятельности педагогов-слушателей, имеющие значительный стимулирующий и развивающий потенциал.

По типам взаимодействия между субъектами образовательного процесса и образовательной средой можно выделить следующие группы образовательных технологий: технологии организации группового взаимодействия, технологии кооперативного обучения, технологии организации самостоятельной работы слушателей.

Технология организации групповой деятельности – в учреждениях последипломного образования основывается на взаимодействии слушателей с целью достижения профессионально значимого результата.

Эффективности ее реализации способствуют некоторые факторы, а именно: организация коллективной познавательной деятельности педагогов, обеспечение позитивного эмоционального микроклимата, четкое распределение функций, осуществление взаимодействия, требующего индивидуальной ответственности каждого, рефлексия групповой работы, предусматривающая как анализ результатов коллективной работы, так и самоанализ.

Одним из вариантов организации групповой деятельности является технология кооперативного обучения, подразумевающая работу в малых группах.

Следует отметить, что форма взаимодействия слушателей в группах может быть разной: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. Совместно-индивидуальная форма предусматривает представление итогов собственной деятельности каждого участника, которые обсуждаются, и избирается целесообразный вариант (наиболее характерно для технологии организации группового взаимодействия). При совместно-последовательной − результат деятельности каждого участника является фрагментом, необходимым для построения общего ответа (наиболее характерно для технологии кооперативного обучения). Совместно-взаимодействующая форма обуславливает выбор определенных аспектов решения задачи, на основе которых принимается групповое решение.

Технологии организации самостоятельной работы слушателей позволяют стимулировать активность, самостоятельность, познавательный интерес и являются импульсом к дальнейшему саморазвитию. Специфика последипломного педагогического образования позволяет разделить задания для самостоятельной работы на следующие группы:

1. Для овладения знаниями − работа с различными источниками информации, учебно-исследовательская работа.
2. Для закрепления и систематизации знаний − аналитическая обработка текста, подготовка ответов на контрольные вопросы и тесты, подготовка сообщений к выступлению на семинарах, заседаниях «круглого стола», конференциях, подготовка рефератов.
3. Для формирования умений − выполнение вариативных заданий и упражнений, решение ситуационных профессиональных задач, подготовка проектов по введению инноваций в образовательный процесс, выполнение выпускной работы [6].

В ряде образовательных технологий, способствующих конструктивному овладению ключевыми видами профессиональной педагогической деятельности можно выделить: технологии контекстного обучения, технологии обучения научно-исследовательской деятельности, проектные технологии.

Технология контекстного обучения, реализующаяся с помощью как традиционных, так и инновационных форм и методов обучения, подразумевает моделирование не только предметного, но и социального содержа-

ния профессиональной деятельности педагога. Перемещение слушателей в плоскость субъектов реальных педагогических ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.), которым характерны неоднозначность и противоречивость возможных решений, а также их последующий анализ способствует значительному профессиональному развитию учителя.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (практика на базе учебных учреждений) [4].

Проектная и исследовательская деятельности в силу своих особенностей позволяют обеспечивать включенность педагога в актуальную образовательную и социокультурную проблематику; овладение им современным знанием и другими интеллектуальными средствами; адекватное современной образовательной ситуации профессиональное развитие педагога; создание качественного продукта профессиональной деятельности (новое качество образования учеников и выпускников школы); развитие внутреннего потенциала педагога.

Использование проектной технологии в учреждениях последипломного образования как особого вида интеллектуальной деятельности, предоставляет возможность проектирования объекта (уровня развития), перспективного планирования, практической направленности, исследовательской работы. Как наиболее эффективные зарекомендовали себя следующие формы проектных технологий: описание собственного педагогического опыта; авторская программа факультатива, спецкурса или кружка; методические рекомендации преподавания предмета (темы); методические разработки уроков.

Основными идеями исследовательского метода обучения являются использование научного подхода к решению педагогических задач, т.е. построение работы слушателей на логике проведения классического научного исследования с использованием всех методов и приемов научного исследования.

Профессионально-личностному развитию педагогов способствует также использование технологии развития системного и рефлексивного, в том числе критического, мышления, технологии эвристического обуче-

ния, технологии продуктивного обучения, технологии игрового моделирования.

Технология развития критического мышления предусматривает рефлексивное взаимодействие субъектов образовательного процесса на всех этапах обучения: совместная постановка целей, совместная учебная деятельность, определение степени достижения запланированных результатов (рефлексия).

Следует отметить, что реализация технологии критического мышления в работе с педагогами позволяет использовать множество различных методов обучения (дискуссии, проекты, портфолио, кейс-метод, круглые столы и т.д.), обеспечивая при этом открытость и индивидуальный характер мышления.

Применение данной технологии в учебном процессе учреждений последипломного педагогического образования позволяет организовать целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой интеллектуальная работа слушателей приводит их к решению насущных профессиональных проблем.

Технологии эвристического обучения учителей направлены на развитие продуктивных процессов мышления для предоставления педагогам возможности овладения новыми, более рациональными вариантами действий в нестандартных педагогических ситуациях.

Наиболее широко применяемым методом эвристического обучения является метод «мозгового штурма», активизирующий коллективную творческую деятельность. Отличительной особенностью его использования является проблемность поисковой задачи и возможность выбора различных вариаций её решения, даже те, которые гипотетически не могут быть результативными. Далее следует всестороннее обсуждение каждой идеи и выводы о целесообразности применения избранного варианта. Это даёт возможность педагогам увидеть множество различных взглядов на решение одной профессиональной задачи.

Технология продуктивного обучения предусматривает организацию определенной деятельности слушателей, формирующей умения экстериоризировать профессиональные знания.

Одним из методов, в полной мере реализующим идеи продуктивного обучения, является кейс-метод. Его использование в учебном процессе учреждений последипломного образования дает возможность развивать у слушателей аналитические, исследовательские, коммуникативные навы-

ки, формировать умение анализировать ситуацию, планировать стратегию, принимать решение.

С методической точки зрения кейс − это специально подготовленный учебный материал, который содержит структурированное описание ситуаций из реальной практики педагогов. Кейс представляет собой единый информационный комплекс, в котором освещается определенная ситуация в разных аспектах.

В педагогической практике сложились такие виды кейсов по способу приобретения исходной информации: «полевые» (основывающиеся на фактах из реальной жизни) и «описательные» (базирующиеся на выдумке автора); по определенным целям и различают иллюстративные и обучающие кейсы.

Преимущества кейс-метода сравнительно с традиционными формами организации учебной работы со слушателями заключаются в том, что, с одной стороны, кейс-метод нуждается более жесткой структуризации информации, а с другой − создает важную часть единой информационной базы, которая в дальнейшем может использоваться педагогами [7].

Использование технологии игрового моделирования позволяет максимально приблизить учебный процесс учреждения последипломного образования не только к реальным условиям взаимодействия субъекта и объекта деятельности, но и к условиям практического взаимодействия между педагогами.

Целостное представление проблемы, формирующееся в ходе деловой игры, становится базовым для общей дискуссии и понимания ее многогранности. Происходит приобретение не столько фактического знания, сколько умения согласовывать действия при решении проблем

Проведение деловой игры подразумевает не только совместное воссоздание реальных педагогических ситуаций, но и наполнение их содержания определёнными ролями всех участников. В дальнейшем каждый из них, исходя из выбранной ролевой позиции, анализирует внешние и внутренние факторы, определяет пути разрешения проблемы, прогнозирует дальнейшее развитие событий.

Рассмотрев некоторые педагогические технологии, следует отметить многовекторность их направлений в контексте личностного и профессионального развития педагога.

Таким образом, анализ научных источников показал, что реализация гуманистической парадигмы развития последипломного педагогиче-

ского образования должна учитывать концептуальные положения аксиологического, акмеологического и андрогогическому подходов к повышению квалификации педагогических кадров.

Гуманизация последипломного педагогического образования на инструментальном уровне может быть осуществлена через системное и сбалансированное использование технологий организации группового взаимодействия, кооперативного обучения, организации самостоятельной работы слушателей, контекстного обучения, организации научно-исследовательской деятельности, развития критического мышления, эвристического и продуктивного обучения, игрового моделирования и проектных технологий.

Дальнейшие научные разработки в контексте рассматриваемой проблематики могут быть осуществлены в направлении поиска современных дистанционных технологий личностно ориентированного последипломного педагогического образования.

Литература:

1. Голобородько Є.П. Сучасні аспекти професійного становлення: реалії і перспективи // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. Випуск 5. – С. 83-86.

2. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій. – К., 2007. – 475 с.

3. Зубко А.М. Андрагогічні засади інформаційного зв'язку у процесі навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А.М. Зубко // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – Випуск 8. – С. 82-87.

4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. − Часть 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html (дата обращения: 19.02.2014).

5. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: монографія / Оксана Яківна Мариновська. - Івано-Франківськ: Симфонія-форте: Полтава: Довкілля-К, 2009. - 500 с.

6. Мезенцева О.И. Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования / О.И. Мезенцева //

Начальная школа. − №10. – 2012. – С.1-5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf (дата обращения: 22.02.2014).
7. Присяжнюк Ю.С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті [Электронный ресурс] / Ю.С. Присяжнюк. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagnuk.pdf (дата обращения: 25.02.2014)

Zhorova I.Y. Technological aspect of humanity of postgraduate pedagogical education / I.Y. Zhorova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3, - 2014. – S. 20-30.

© И. Я. Жорова, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— ● —

УДК: 37.032

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИМИДЖА ПЕДАГОГА

М. М. Навроцкая, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, (Херсон, Украина), e-mail: Romashka_flover@mail.ru

Резюме. В статье представлена одна из составляющих имиджа педагога – вербальные средства общения. Раскрыты виды педагогических рассказов и выделены барьеры в процессе общения.

Ключевые слова: имидж, педагог, общение, рассказ, барьер.

На сегодняшний день важной задачей общеобразовательных учреждений является подготовка подрастающего поколения к умению ориентироваться в обществе, находить и использовать необходимую информацию для решения как учебных, так и жизненных ситуаций. Конечно, подготовить такого школьника сможет только высококвалифицированный педагог. Изменение информации, технологий выдвигают новые требования обще-

ства к личности воспитателя. Если раньше педагог должен был быть хорошим профессионалом, то сегодня, когда обостряется конкуренция за предоставление образовательных услуг, он еще должен уметь выживать в условиях конкурентной среды. Успешными в такой ситуации, как показывает жизнь, является специалисты с положительным профессиональным имиджем.

Заметим, что проблему развития имиджа личности рассматривали в своих трудах Л.Х. Браун, А.А. Калюжный, Н.Е. Смирнова, В.М. Шепель, М.Р. Варданян. Профессиональный имидж педагога рассматривали в своих исследованиях Е.О. Ковалева, А.А. Кононенко, С.А. Маскалянова, И.А. Николаеску, Н.А. Тарасенко и др.

В переводе с английского image в буквальном смысле означает образ. Следовательно, когда говорят об имидже человека («у него отрицательный имидж» или «у него имидж прекрасного учителя»), говорят о том образе, который возник у других людей. Причем, под образом подразумевается не только визуальный, зрительный образ, вид или облик, но и образ его мышления, действий, поступков и т. п. Иначе говоря, в данном случае слово образ должно употребляться в широком смысле – как представление о человеке [6].

Имидж – целенаправленно сформированный образ (какого-либо лица, явления, предмета), выделяющий определенные ценностные характеристики, призванный оказывать эмоционально-психическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. [1]. Имидж – образ человека, включающий в себя внешность, манеру поведения, общения и т. п., способствующие воздействию на окружающих [3].

Опираясь на имеющиеся определения имиджа, выделим его основные составляющие. Наиболее значимыми из них являются: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я».

В данной статье мы поставили целью раскрыть одну из составляющих имиджа педагога – вербальные средства общения.

Существуют два варианта в вербальном общении: письменная и устная речь. Известно, что письменная речь – это передача языковой информации посредством буквенных обозначений звуков, слов, фраз, а устная – речь звучащая. Последняя создается в процессе разговора. Для нее характерны словесная импровизация и некоторые языковые особенности.

В речевой практике современного педагога именно устная речь приобретает важнейшее значение. Ему нужно уметь формулировать яс-

ные, точные высказывания. Не менее важно для педагога на высоком уровне владеть ораторским мастерством. Нужно также знать, что красноречие неразрывно связано с изучением мастерства публичного выступления.

Искусство публичного выступления трудно переоценить, но чтобы им овладеть, необходимы усилия, самоконтроль, практика и стремление к непрерывному совершенствованию [5, с. 25].

Известный педагог Ю.К. Бабанский рассказ учителя определяет, как устное повествовательное изложение содержания учебного материала, которое не перерывается вопросами учеников [2]. Он выделяет несколько видов: рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-вывод. Каждый вид рассказа имеет определенную цель и используется на разных этапах урока. Цель первого – подготовка учеников к восприятию нового учебного материала. Для этого вида рассказа характерны сжатость, яркость, образность и эмоциональность изложения, которые вызывают у детей интерес к новой теме, побуждают к активному ее усвоению. Во время такого рассказа в доступной форме сообщаются задания деятельности учеников на уроке. Во время рассказа-изложения педагог раскрывает содержание новой темы за определенным логическим планом, в четкой последовательности, с выделением главного, существенного, с использованием иллюстраций и убедительных примеров. Рассказ-вывод проводится в конце урока. Педагог выделяет главные мысли, делает выводы и обобщения, дает ученикам задания для последующей самостоятельной работы.

Л.А. Горбушена отмечает, что рассказывать детям нелегко. Рассказывать – значит творить. Творческую работу педагога автор сравнивает с творчеством писателя, разница только в том, что рассказ учителя всегда создается «набело», без «черновика». Рассказ никогда не может повториться в том виде, в котором впервые возник. Задание пересказчика заключается в том, что он выразительными средствами живого слова создает мир в воображении слушателей, впускает их в этот мир [4].

Рассказы бывают литературные или собственного сочинения. Однако какой бы не был текст – чужой или свой, – пересказчик ведет рассказ «от себя», «от своего имени», естественно и просто сообщает о событиях и поступках, как это бывает в живом разговоре. Кроме того, рассказ должен опираться на реальные знания детей из той области, к которой она принадлежит, вызывать в их нем воображении яркие образы и картины. Главной особенностью рассказа педагога, должна быть живая интонационная выразительность.

Л.А. Горбушена выделяет такие виды рассказа педагога:

- рассказ близок к тексту;
- рассказ с творческой переработкой (в сокращенном виде или с введением подробностей или диалогов);
- рассказ с изменением лица пересказчика;
- рассказ на основе содержания научно-популярной статьи с ведением у нее подробностей и диалогов;
- рассказ на основе содержания научно-познавательной статьи с ведением в нее сюжета;
- рассказ из биографии выдающихся людей;
- рассказ-объяснение к художественному произведению, картине;
- творческий рассказ;
- импровизированный рассказ [4].

Рассказ педагога становится ярче и более конкретным, когда факты для рассказа размещаются таким образом, что выводы могут делать сами дети. Работа над содержанием рассказа должна быть поставлена на первое место. Однако не только интересное содержание рассказа привлекает и удерживает внимание учеников, но и ее оригинальный сюжет. Следя за событиями и людьми, за их поведением, слушатели чувствуют, как изменяются человеческие отношения, мысли, взгляды.

Б.З. Зельдович выделил 4 барьера в процессе общения:

1. Логический барьер — возникает у партнеров с неодинаковым видом мышления. В зависимости оттого, какие виды и формы мышления преобладают в интеллекте каждого партнера, они общаются на уровне понимания или непонимания.
2. Стилистический барьер — несоответствие формы представления информации ее содержанию. Возникает при неправильной организации сообщения. Сообщение должно быть построено: от внимания к интересу; от интереса к основным положениям; от основных положений к возражениям и вопросам, ответам, выводам, резюмированию.
3. Семантический (смысловой) барьер — возникает при несоответствии лингвистического словаря со смысловой информацией, а также из-за различий в речевом поведении представителей разных культур.

4. Фонетический барьер — препятствия, создаваемые особенностями речи говорящего (дикция, интонация, логические ударения и т.д.). Надо говорить четко, внятно, достаточно громко [5, с. 113].

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным, создавать обстановку внутренней безопасности для собеседника, помочь ему разобраться в своих проблемах и самостоятельно найти выход из них, создать условия для раскрытия индивидуальности каждого человека и т. д. Искусство педагога проявляется в том, как он находит контакты и нужный тон общения с учащимися в тех или иных ситуациях школьной жизни; каким способом организует их самостоятельную работу, включая в решение учебно-познавательных задач; как он создает креативную атмосферу на уроке; использует ли свое воображение, интуицию. Это означает, что творчество – не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а процесс, в котором учитель реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности [6].

Учитывая вышеизложенное, можно константировать, что грамотные, интеллектуальные логические рассказы педагога – эффективное средство вербального влияния на учеников. Кроме того, умение вербально правильно формулировать содержание рассказа дает возможность педагогу поддерживать интеллектуально творческую атмосферу на уроках и избежать агрессии, недоразумений, нежелания сотрудничать. И наконец, умелое использование вербальных средств общения помогает педагогу создавать свой положительный профессиональный имидж.

Литература:

1. Андреева Г. Психология социального познания / Г. Андреева. – М., 2000. – 288 с.

2. Бабанский Ю.А. Избраные педагогические труды / Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Булатова О. Педагогический артистизм: [учеб. пособие] / О. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

4. Горбушина Л.А. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста / Л.А. Горбушина, А.П. Николаичева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

5. Зельдович Б. Деловое общение: [учебное пособие]. – М: Издательство «Альфа-Пресс», 2007. – 456 с.

6. Калюжний А. Психология формирования имиджа учителя / А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 224 с.

Navrotska M.M. Verbal means of intercourse are a constituent of image of teacher / M.M. Navrotska // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3-4, 2014. – S. 30-35.

© М. М. Навроцкая, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

– ● –

УДК 373.5-021.66:5

ПОЭТАПНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И. Я. Сафонова, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, (Херсон, Украина), e-mail: safonova_iy@list.ru

Резюме. В статье рассмотрены определения математической компетентности как дидактической категории. Проанализированы действия учителя, которые позволяют поэтапно и целенаправленно формировать математическую компетентность у старшеклассников. Определены некоторые общеучебные интеллектуальные умения, которыми должен овладеть старшеклассник, чтобы самостоятельно добывать знания, продвигаться к определенной цели. Указано, какие составляющие компоненты деятельности необходимы для овладения учеником умением доказывать утверждения или решать задачи определенного типа.

Ключевые слова: компетентность, математическая компетентность, общеучебные интеллектуальные умения, деятельностный подход, личностно- ориентированные технологии.

Сегодня школьное образование постоянно изменяется и реформируется. Оно ориентируется в своём развитии на качественную подготовку конкурентоспособного выпускника. Отсюда задача обучения заключается не только в получении знаний учащегося о существующих в окру-

жающем мире зависимостях, но и в овладении умениями творчески и самостоятельно учиться. В контексте нынешней образовательной парадигмы результаты образования должны быть не только в формате «что должен знать», а и с позиции компетентностного подхода – «что будет способен делать» выпускник. При попадании в проблемную ситуацию, его задача – найти несколько способов решения, выбрать обоснованный и рациональный способ действия. Это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а и от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятие «компетентности», наиболее полно отвечающее современному пониманию цели образования. Решение этой задачи невозможно без совершенствования математической подготовки будущих выпускников, поскольку математика играет важную роль в разных сферах, без ее развитого логического и вычислительного аппарата был бы невозможным прогресс в разных отраслях человеческой деятельности.

Вопрос развития математического образования – это одна из приоритетных стратегий государственной важности.

Очень значимо то, что путь в современную науку и технику, просто в современную жизнь проходит сквозь математику. Ведь физика, химия, экономика и другие науки не только используют математические методы, но и строятся по математическим законам – отсюда и актуальность уровня математического образования.

Математическое образование призвано сделать весомый вклад в формирование ключевых компетентностей и компетенций учащихся как общих ценностей, которые базируются на знаниях, опыте, способностях, приобретённых благодаря учёбе.

Проведённый анализ учебной литературы показал, что проблема формирования математической компетентности привлекала внимание многих дидактов, психологов, учителей-практиков. Разные аспекты математической компетентности специалистов разного профиля исследовали О. Белянина, Л. Иляшенко, Я. Стельмах, О.Шавалева, а учеников общеобразовательных школ С. Раков, И. Зиненко и другие учёные. Однако ряд вопросов (дидактичные условия, модель формирования математической компетентности и тому подобное) остаются недостаточно разработанными.

Цель статьи – проанализировать возможности поэтапного планирования действий учителя, которые способствуют формированию математической компетентности у старшеклассников.

В научной литературе существуют разные взгляды на определение такого понятия, как «математическая компетентность». Анализ понятий «математические компетенции» и «математическая компетентность» осуществлен нами в работах [8; 9].

Мы будем опираться на определение, которое дает С. Раков, а именно: «Математическая компетентность – это умение видеть и применять математику в реальной жизни, понимать содержание и метод математического моделирования, умение строить математическую модель, исследовать её методами математики, интерпретировать полученные результаты, оценивать погрешность вычислений» [7].

Исходя из выше сказанного, под математической компетентностью будем понимать интегративное личностное образование, совмещающее в себе математические знания, умения, навыки, которые свидетельствуют о готовности и способности ученика решать проблемы и задания методами математики, осознавая при этом значимость предмета и результат деятельности.

Обращаем внимание, что основной целью математического образования является формирование у учеников математической компетентности на уровне, достаточном для обеспечения жизнедеятельности в современном мире, успешного овладения знаниями из других образовательных отраслей в процессе школьного обучения, обеспечение интеллектуального развития учеников, развитие их внимания, памяти, логики, культуры мышления и интуиции.

Из изложенного делаем вывод, что первоочередной задачей учителей математики является формирование и усовершенствование математической компетентности учеников. На основании определения понятия компетентности, математической компетентности, считаем, что для формирования математических компетентностей нужны:

• способность творчески мыслить, последовательно рассуждать и презентовать свои идеи;

• уметь работать в команде (определять приоритеты, планировать результаты и нести ответственность за их реализацию);

• эффективно применять знания в реальной жизни.

Анализируя труды исследователей в этом направлении [1; 2; 6], определяем, что формирование математической компетентности старшеклассников осуществляется через становление таких структурных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-технологического и рефлексивного. Все составляющие структуры матема-

тической компетентности взаимосвязаны и являются базовыми в процессе её формирования.

Как отмечают учёные (С. Воровщиков, М. Галатюк, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, В. Шарко и др.), методологической основой формирования компетентности является деятельностный подход, поскольку компетентность и формируется, и проявляется в процессе деятельности. Деятельностный подход определяется направленностью учебно-воспитательного процесса на развитие умений и навыков личности, применение на практике приобретённых знаний из разных учебных предметов, успешную адаптацию человека в социуме, профессиональную самореализацию, формирование способностей к коллективной деятельности и самообразованию. Признаками деятельностного подхода являются развитие потребности и способности к: самообразованию, саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самооцениванию учебной деятельности учащихся. Отмеченные признаки дают возможность сформировать внутренние мотивы обучения, такие как личное развитие ребенка в процессе учебы; познание нового, неизвестного; понимание необходимости учения для последующей жизни и готовность учиться в течение всей жизни.

Успешность и эффективность формирования ключевых компетентностей учеников (а математическая компетентность и является таковой) зависит от форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Приоритетными являются современные педагогические технологии, которые обеспечивают активные формы деятельности учеников, приобщают их к творческому процессу познания, исследования проблем, формирования собственного мнения.

На сегодняшний день наиболее приоритетными педагогическими технологиями являются те, в которых в центре всей образовательной системы стоит личность ребенка, комфортность условий развития, максимальная реализация ее естественных потенциалов – то есть личностно-ориентированные технологии. К таким технологиям, в частности, относятся:

- педагогика сотрудничества;
- гуманно-личностная технология Ш. Амонашвили;
- технология развивающего обучения Б. Ельконина, В. Давидова;
- система развивающего обучения Л. Занкова;
- система развивающего обучения, направленная на развитие творческих качеств личности (И. Волков, Г. Альтшуллер, И. Иванов);

- личностно-ориентированное развивающее обучение (И. Якиманская);

- технология саморазвивающегося обучения (Г.К. Селевко и др.).

На уровне конкретных методических приемов эти технологии в той или иной мере пересекаются.

В практике работы школы часто встречаются такие ситуации, когда школа полностью не работает по той или другой технологии, но ее элементы учителя-новаторы применяют. Естественно возникает вопрос, как должен планировать работу учитель, чтобы предоставленная ученику возможность выбора оптимальных способов продвижения к определенной цели реализовалась наилучшим образом. По терминологии С.Пидмазина, чтобы движение субъекта от "образа - Я" к желаемому "Я - идеалу" был успешным.

Учитель, по какой бы технологии он не работал, должен знать, какие виды познавательной деятельности эффективно влияют на развитие ученика, способствуют его становлению как субъекта деятельности. Основное отличие личностно-ориентированного обучения есть то, что учебные заведения "учат не мыслям, а мыслить". Ситуация, когда ученик "открывает" для себя то, что в науке давно открыто, а не просто повторяет мнение учителя, привлекает его к поисковой деятельности, обязывает учителя так организовать процесс обучения, чтобы содержательные линии урока служили средством формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков.

Рассмотрим, что же необходимо планировать учителю с точки зрения личностно-ориентированного взаимодействия с учеником. Считаем, что основным является:

1) формирование системы или отдельных общеучебных интеллектуальных умений и навыков и отслеживание сформированности качеств интеллекта;

2) применение разных форм и способов представления информации и участие в этом учеников;

3) содержание учебной деятельности с учетом разных уровней сформированности качеств интеллекта;

4) возможность самообучения учеников, привлечения их к критическому анализу ситуации, творческому решению проблем.

Осуществлять такое планирование сможет учитель, который знает суть общеучебных интеллектуальных приемов деятельности, пути и средства их формирования, владеет ситуацией в плане состояния "обученно-

сти" учеников использовать такие приемы для самостоятельного получения знаний и тому подобное.

В пособии [3] приведена программа формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков. Такая терминология оправдывает себя, поскольку эти умения необходимы ученикам при изучении всех учебных дисциплин.

Вот перечень некоторых общеучебных умений:

1) Найти причину определенного явления.

2) Предусмотреть возможные последствия того или иного события.

3) Найти пути решения проблемы, пути достижения желаемого или заданного результата.

4) Найти ошибку или неточность в приведенных рассуждениях.

5) Умение сравнивать, классифицировать, выделять главное и др.

Прежде чем перейти к описанию технологии, остановимся на раскрытии сути некоторых интеллектуальных приемов.

Мы будем опираться на определение, которое дает З. Слепкань. Сравнение – умственное действие, при помощи которого устанавливаются общие свойства (сопоставление) и отличные (противопоставление) свойства рассматриваемых объектов [10].

Например:

1) Назвать общие (отличные) свойства:

а) функций $y = x^2$ и $y = x^3$;

б) понятий прямой параллелепипед и прямоугольный и тому подобное.

Абстрагирование – выделение существенных (главных) черт, качеств рассматриваемых объектов и игнорирование второстепенных [10]. Анализ (как прием мышления) – рассуждение от следствия к причине (анализ задачи – это рассуждение от вопроса к условию задачи). Различают материальный анализ – разделение целого на части (при решении задачи – материальный анализ является разделением сложной задачи на элементарные, последовательное решение которых приводит к решению сложной задачи) [10].

Синтез (как прием мышления) – рассуждение от причины к следствию (при решении задач синтез – это рассуждение от условия до вопроса задачи) [10].

Различают материальный синтез – объединение частей в целое.

Ведущую роль в усвоении любого учебного предмета, как считает В. Осинская, играет прием выделения главного. Учитель и ученики должны

четко понимать, что является главным в изучении понятий, теорем (законов), задач и методов их решения независимо от того, о каком учебном предмете идёт речь. Раскроем кратко суть этих понятий.

Главное при усвоении понятий.

1.Усвоение существенных свойств понятий, указанных в определении, и логической структуры определений (существенные свойства в определении могут объединяться союзом "и" или "или". Ученики должны усвоить на содержательном уровне истинность каждого из таких предложений. Это поможет им сознательно приводить примеры и контрпримеры).

2. Осознание системы знаний о понятии и адекватных этим знаниям действий [5].

Учитель должен специально научить учеников умению применять понятие. Для этого ему необходимо знать, какие элементарные действия входят в это умение.

Для усвоения понятий обязательны такие три действия:

1) подведение под понятие;

2) выбор необходимых и достаточных условий для распознавания объекта;

3) выведение последствий из принадлежности объекта к понятию [3].

3. Установление родо-видовых отношений между понятиями системы, взаимосвязей их признаков.

4. Применение понятий в стандартных, нестандартных ситуациях. Позитивную роль в реализации указанных требований играет составление с учениками справочников по такой схеме, например (табл.1).

Таблица 1

Справочник по составлению понятий

№ п/п	Понятие	Существенные свойства	Второстепенные свойства
1.	Прямая призма	По определению: 1) Призма. 2) Боковые рёбра перпендикулярные основаниям. По доказанному: 1) Боковая поверхность равна произведению периметра основания на высоту призмы. 2) …..	Положение и обозначение призмы.

В колонке «Существенные свойства» такой таблицы содержится система знаний о понятии, которую ученик использует при решении задач, а опуская хотя бы одно из свойств, указанных в определении, учится наводить контрпримеры. Перечень "второстепенных свойств" освобождает учителя от многоразового варьирования второстепенного, а учеников предупреждает распространенную ошибку генерализации второстепенных свойств и принятия их за существенные. Составление таких таблиц способствует также формированию приема абстрагирования.

Можно выделить такие группы заданий, направленных на усвоение понятийного аппарата.

I. Упражнения, направленные на формирование приема подведения под понятие.

1) Среди данных объектов (фигур, функций, уравнений, формул, и тому подобное) указать такие-то.

2) Верно ли утверждение:

а) любая линейная функция является прямой пропорциональностью;

б) каждая квадратичная функция четная;

в) каждый прямой параллелепипед является прямоугольным и так далее.

II. Задания, направленные на формирование приёма выведения следствий.

1. Заполнить таблицу:

№ п/п	Утверждения	Следствия
1.	SABC - правильная пирамида	1. 2. …

Записать существенные свойства понятий, приведённых в таблице:

а)

Прямая призма	Правильная призма
…	…

б)

Правильная пирамида	Пирамида
...	...

Решение таких заданий обеспечивает также формирование приемов сравнения, абстрагирования, выделения главного, приемов аналитико-синтетической деятельности.

Таким образом, нами приведены лишь некоторые из общеучебных интеллектуальных умений, которыми должен овладеть ученик, чтобы самостоятельно добывать знания, продвигаться к определенной цели. Считаем, что, приступая к изучению каждой темы, учитель должен установить, какие общеучебные умения необходимы для усвоения понятийного аппарата, какие составляющие компоненты деятельности необходимы для овладения учеником умением доказывать утверждение или решать задачи определённого типа. С этой точки зрения следует включать задания, направленные как на формирование отдельных умений или их системы, так и на отслеживание их сформированности.

Важную роль в развитии личности играют такие виды деятельности как использование разных форм и способов подачи информации. Такие умения помогают учащимся решать нестандартные задачи, творчески подходить к поиску путей решения данной проблемы. Например, для решения неравенства $\sqrt{1-x^2} < \sqrt[8]{5-x}$, достаточно построить эскизы графиков функций $y = \sqrt{1-x^2}$ и $y = \sqrt[8]{4-2x}$.

Аналогично можно решать уравнения вида $f(x) = \varphi(x)$.

Переход от одной формы подачи информации к другой удобно использовать и при решении математических кроссвордов.

Самостоятельное составление учениками разных схем, таблиц, графиков свидетельствует о высоком уровне абстрактного мышления, умении выделять существенное, обобщать.

Таким образом, нами проанализированы действия учителя, которые позволяют формировать математическую компетентность старшеклассников. Так как знание учителем сути проблемы, позволит ему поэтапно и целенаправленно планировать и осуществлять формирование составляющих компонентов умения учиться, воспитывать критическое мышление, элементы творческой деятельности, отслеживать сформированность интеллектуальных качеств. Такое организованное обучение позволит ученикам выбирать, согласно своим возможностям, содержание и средства обучения, путь к поставленной цели, потому что, как отмечал в свое время Сенека, «если не знаешь, к какому порту плыть, ни один ветер не будет попутным».

Литература:

1. Вашуленко М. С. Предметна математична компетентність [Електронний ресурс]: Початкова школа. – 2010. – № 11 / М. С. Вашуленко // Режим доступу: http://uchni.com.ua/informatika/3755/ index.html? page=5 (21.11.14). – Назва з екрану.

2. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття, кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / І.Г. Єрмаков. – К.: Контекст. – 2000. – С. 18-19.

3. Мистецтво життєтворчості особистості: науково-методичний посібник: у двох частинах. – Ч.П. – К.: ІЗМН, 1997. – 936 с.

4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5 – 12 класи / [кер. авт. Груп. М.і.Бурда]. – К.: Ірпінь, 2005. – 64 с.

5. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: кн. для учителя / В. Н. Осинская. – К.: Рад.школа, 1989. – 192 с.

6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С.А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.

7. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С. А.Раков // Математика в школі. – 2007. – №5. – С. 2-7.

8. Сафонова І.Я. Ключові й предметно-математичні компетентності / І.Я.Сафонова // Педагогічний альманах: збірник наукових праць. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Випуск 21. – С. 50-56.

9. Сафонова І.Я. Формування математичної компетентності у старшокласників / І.Я.Сафонова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1 (9). – Херсон, 2013. – С. 102-105.

10. Слепкань З.І. Методика навчання математики / З.І. Слєпкань. – К.: Зодіак-Еко, 2000. – 510 с.

Safonova I. Y. Stage planning of high school students' mathematical competence formation / I. Y. Safonova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3-4, 2014. – S. 35-44.

© И. Я. Сафонова, 2014.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

П. В. Сабанин, Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ). *Москва, Россия, e-mail:* convergo@mail.ru.

Резюме. В данной статье рассматривается модель работы психолога по развитию когнитивных процессов у младших школьников, осваивающих образовательную программу, выстроенную в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Данная модель построена на комплексной работе с субъектами образовательного процесса. Отражены профессионально важные компетенции психолога, работающего в образовательном учреждении.

Ключевые слова: когнитивные процессы, младший школьник, ФГОС НОО, модель, субъект образовательного процесса, компетенции.

Действующий сегодня федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) диктует ряд требований, одно из которых направлено на учет возрастных и индивидуальных психологических и физиологических особенностей обучающихся в процессе реализации учебной программы. В связи с этим большое значение приобретает практическая деятельность психолога, направленная на изучение индивидуальных психологических особенностей обучающихся [7; 9]. Полученные данные являются необходимым инструментом экспертного анализа психолога для определения соответствия выстроенного процесса обучения с возможностями ребенка. Также полученные данные являются необходимым критерием для определения направленности психологической помощи всем участникам образовательного процесса.

Одной из ярких особенностей младшего школьного возраста является формирование произвольных форм регуляции познавательной и учебной деятельности и активное развитие словесно-логического мышления. Формирование произвольной регуляции ведущей деятельности связано с развитием когнитивных процессов, без чего невозможен переход на более высокий уровень усвоения знаний, навыков, умений, а также приобретение социального опыта и их актуализации в деятельности и поведении [6; 11].

Учитывая все вышеперечисленное можно отметить, что большое значение приобретает целенаправленная, комплексная, системная психолого-педагогическая помощь, выражающаяся в создание и реализации программы направленной на развитие когнитивных процессов. В свою очередь реализация такой помощи будет способствовать формированию универсальных учебных действий (в особенности регулятивные и познавательное действия) и освоению основной образовательной программы начального общего образования в целом.

При проведении данной психологической работы должно учитываться, что технология психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса включает в себя работу со всеми участниками социального взаимодействия на этапе обучения в начальной школе [3; 9], где учитель является одним из ключевых субъектов образовательного процесса, обеспечивающих качество образования.

Также надо отметить, что учитель выступает не только носителем знаний, но и участвует в процессе формирования личности обучающегося. С внедрением новых технологий в образовательный процесс от учителя требуется расширение его профессиональных ролей, где он является: координатором, организатором, помощником и консультантом. Современный педагог должен обладать такими личностными показателями как: высокая адаптивность и энергичность, эмпатийность, личностная лабильность, креативность, развитая способность к рефлексии, а также хорошо развитыми перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Также для высокой эффективности деятельность должна осуществляться в тесном сотрудничестве помимо педагога-психолога со всеми остальными субъектами образовательного процесса [4].

В создании благоприятных условий для обеспечения образовательного процесса активная роль отводится администрации образовательного учреждения, являющимся также субъектом образовательного процесса [3].

Кроме учителей и руководителей образовательного учреждения для повышения психологического воздействия в работу должны быть включены родители (опекуны), которым должна доводиться информация об особенностях развития их детей с указанием проблемных зон и рекомендациями по их развитию. Также взаимодействие с родителями (опекунами) обусловлено тем, что психологу необходимо получить согласие от родителей (опекунов) на психологическую работу с психологом.

Психолог, как субъект образовательного процесса, для успешных достижений своей деятельности должен обладать высоким уровнем знаний и умений в следующих профессионально важных компетенциях [5]:

- диагностическая оценка потребности психологической деятельности в учреждении;
- межличностное общение, сотрудничество, совещательность, определение границ компетенции;
- уверенное владение знаниями о ключевых положениях развития детского организма, понимание теории обучения и структуры образовательной деятельности;
- организация системной структуры психологической деятельности в учреждении образования;
- превентивные и коррекционные воздействия, способствующие повышению психологической и социальной компетенции детей;
- рефлексия и оценка деятельности;
- владения специальной терминологией, логика, речь, формулирование рекомендаций;
- соблюдение правовых и этических принципов.

В современной школе психологическая служба в своей деятельности помогает решать актуальные проблемы главным образом в обучении и воспитании обучающихся. При этом одним из перспективных направлений является формирование психологической готовности обучающихся к самостоятельной, активной и созидательной жизни в обществе, а также развитие индивидуальности ученика [8].

На основе вышеизложенных позиций нами была создана модель (рис. 1), отражающая комплексную, системную деятельность, направленную на развитие когнитивных процессов обучающихся, с необходимым участием всех участников образовательного процесса.

Согласно данной модели при реализации психологической работы необходимыми ее компонентами, направлениями являются:

- консультативная и просветительская работа с педагогами и родителями (законными представителями);
- диагностическая работа;
- проведение индивидуальных и групповых развивающих занятий.

Данное сочетание дает возможность получить более качественные результаты деятельности при меньших физических и умственных затратах на основе рационального использования умений и навыков.

При построении развивающей программы направленной на развитие когнитивных процессов учитывается то, что усвоение системы научных понятий, начиная с младшего школьного возраста, является определяющим фактором умственного развития и необходимым компонентом направленности развивающего обучения [12]. Поэтому в развивающие занятия должны быть нацелены на развитие мышления, а в особенности словесно-логического мышления. Но нами также учитывается и тот факт, что сенсорно-перцептивные, мнемические, вербально-логические процессы являются сложными образованиями, в которых согласно Б.Г. Ананьеву, «взаимодействуют функциональные, операциональные и мотивационные механизмы, относящиеся к различным классам характеристик человека» [1, с. 144]. Поэтому в программу помимо заданий, направленных на развитие непосредственно когнитивных процессов, должны быть включены упражнения, направленные на улучшение мозговой деятельности, развития познавательной активности ребенка и рефлексии.

Необходимость данного комплексного развития находит свое отражение и в позициях ученых, рассматривающих психику как систему. В.А. Бабанщиков отмечает, что «психика объективно выступает как сложно организованное целое, или органическая система, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы» [2, с. 86]. Согласно Б.Н. Рыжову психика представляет собой систему, состоящую из различных информационных образований и блоков (ощущения, образы, понятия, представления). Системная функция психики выражается в «подготовке и выдаче импульсов для обеспечения внешней, продуктивной деятельности человека, направленной на развитие и сохранение биологической и социальной макросистемы» [10, с. 5].

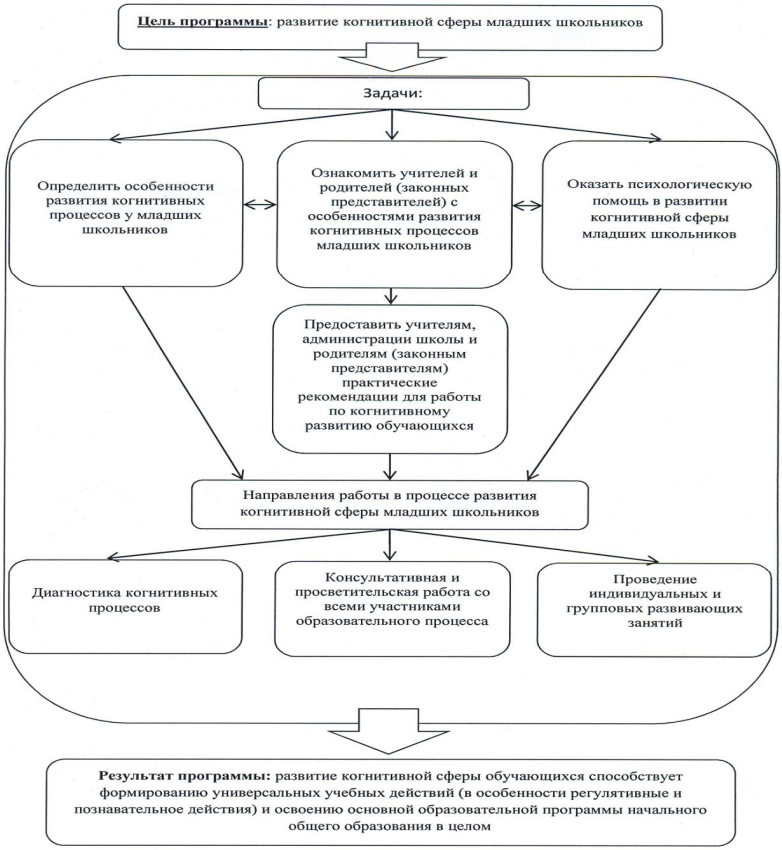

Рисунок 1. Модель деятельности психолога по развитию когнитивных процессов младших школьников

В заключение надо отметить, что данная модель работы психолога, направленная на развитие когнитивных процессов младших школьников соответствует требования ФГОС НОО и позволяет решать возникающие проблемы в развитии когнитивной сферы обучающихся на современном уровне развития психологической науки.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.

2. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. №1. С.86–99.

3. Коснырева С.А., Москалева А.С. Роль субъектов образовательного процесса в обеспечении качества образования // Управление качеством в образовательном учреждении: сборник научных статей и тезисов / Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург, 2009. – С.85-91

4. Котова С.А. Роль психологических технологий в модернизации современного образования // Вестник практической психологии образования. 2011. №2. С.46–48.

5. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. №1. С.13–20.

6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стер. - М.: Тривола, 1998. - 352 с.: ил.

7. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012). Доступ из справ.- правовой системы "Консультант Плюс".

8. Романова Е.С. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. - 400 с.

9. Романова Е.С., Рябова И.В., Макшанцева Л.В. О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. 2013. №8 (II). С. 9-16.

10. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии (*продолжение*)// Системная психология и социология. 2011. № 3. С.5-17

11. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. — 384 с.

12. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

Sabanin P. V. Model' dejatel'nosti psihologa po razvitiju kognitivnyh processov v uslovijah sovremennoj shkoly / P. V. Sabanin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3-4, 2014. – S. 45-51.

© П.В. Сабанин, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— • —

УДК 004.9:378

РЕТИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Щукин А.С. (Санкт-Петербург), ***Чупров Л.Ф.*** (Черногорск, Россия),
Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.

Резюме. В статье обсуждаются проблемы, которые возникли при использовании сетевого общения и информационных технологий в психологической практике. Авторы выделяют ряд вопросов, по которым необходимо преодолеть иллюзии в использовании информационных технологий. Намечены наиболее перспективные направления работы психолога с использованием Интернета.

Ключевые слова: Интернет, информационные технологии, психологическая практика, направления работы.

Перед психологическим сообществом последние полтора десятка лет стоит задача использования своих методов работы в сетевой (ретиальной, от лат. rete — сеть) коммуникации [3], отражающей современный, высокий уровень использования для коммуникации между людьми компьютерных информационных технологий (IT). Условия задачи отнюдь не являются статическими, сформулированными в середине 90-х. Напротив, из-за высоких темпов развития области IT почти ежегодно меняются средства и характер общения людей через IT.

Если для психологов-теоретиков существует время для глубокого анализа парадигмы профессиональной коммуникации, то для практических

психологов такой возможности нет. Им уже сегодня приходится иметь дело с меняющейся картиной коммуникации между клиентами и с клиентами [6].

Развитие ИТ на первых порах было воспринято психологами и педагогами с энтузиазмом. В виде прожектов были предложены разные формы дистанционного обучения и психологической работы, в том числе и в процессе обучения детей со специальными образовательными потребностями. При этом психологи и педагоги однобоко восприняли сам термин «дистанционный». Не всем и не сразу стало понятно, что «отдаленный», значит «отдаляющий».

К концу 90-х термин ЭВМ (электронная вычислительная машина) начал исчезать из нормативных документов, технической документации и публикаций РФ – его заменил термин ПК (персональный компьютер). Следом в технической научной литературе стал набирать популярность другой термин ВМ (вычислительная машина). Очень быстро мощность компьютерных устройств и скорость передачи данных между ними стали настолько высокими, а цена настолько приемлемой, что названные термины перестали отражать суть устройств. Компьютеры начинают называться узлами, станциями, точками доступа (доступа к данным и другим людям). Мы считаем, что некая ключевая веха находится в районе 2005 года, когда мощнейший на тот момент из широко распространенных процессоров Intel Pentium 4 перестал наращивать свою тактовую частоту. Развитие получила технология многоядерных процессоров, что значительно удешевило мощные процессоры Intel Pentium 4. Коммуникационные системы также значительно увеличили скорость передачи данных. С этого момента в РФ открылась возможность широкому кругу потребителей строить стабильные коммуникационные связи через IT (электронная почта, чаты, сайты знакомств, персональные сайты, деловые форумы, далее – социальные сети).

Примерно с этого времени следует говорить о *массовой* информационной технологии, включающей средства коммуникации (ИТК).

Круг проблем, которые выявляются в ходе нашего анализа психологической деятельности последних лет в РФ, представлен ниже:

- До сих пор нет единого мнения в отношении того, является ли данный вариант коммуникации лишь разновидностью общения, к которой одинаково применимы все положения теории общения как деятельности, или это совершенно новый вариант общения, требующий углубленного дополнительного теоретического осмысления;

- Возможно, что дело в восприятии конкретной ИТК, в ее месте в массовом сознании потребителя, а не в потенциальных возможностях технологий. Например, коммутационный (стационарный), а также мобильный телефон не сильно изменил природу человека и методический багаж психолога, если изменил вообще;
- Недостаточно разработаны педагогические и социально-психологические аспекты данной проблемы применительно к реализации собственно содержания, технологии использования «Всемирной паутины» для психолого-педагогического сопровождения и психологической помощи респондентам сети Интернет;
- Эффект реального присутствия персоны в Интернет привел, по всей видимости, к определенной аутентичности личности вне сети и в ее пределах. Удаление личного профайла воспринимается как нечто не возможное. Потеря доступа к личной странице воспринимается почти, как потеря возможности говорить;
- Ранее неудобство от общения испытывали люди с нарушениями функций речи, застенчивые или замкнутые. Сейчас сложности возникают у людей с высокой потребностью к живому общению, людей эмоциональных. Поскольку общаясь через компьютер, без присутствия в кругу живых людей, чрезвычайно сложно реализовать такую потребность;
- До сети Интернет (какой мы ее знаем сейчас) существовала менее известная, но довольно широко распространенная сеть Фидонет [4]. Там ретиальная коммуникация была весьма специфической, поскольку сеть считалась уделом малообщительных людей из компьютерной области. Это был особый вид ИТК и коммуникации как таковой, но психологические исследования на эту тему широко не известны.

С другой стороны, проблематику применения ИТК с технической точки зрения можно описать следующими тезисами:

- Люди не обучаются общаться в библиотеках или когда используют Интернет как библиотеку знаний. Они получают там информацию. Виток развития (во временном или географическом смысле) ИТК, прежде всего отвечающей за предоставление информации по запросу, а не межличностное общение, вовсе не обязательно должен обуславливать изменение принципов коммуникации;

- До широкого распространения социальных сетей, основной целью попадания в Интернет навязывалось общение в чатах и форумах. Когда старшее поколение познавало Интернет с помощью своих детей, им как раз разъяснялась подобная цель. Можно предположить, что сейчас родители узнают от детей про Интернет именно со стороны пользования социальными сетями, участиями в сообществах, коммуникации с его членами, а не только с родственниками и друзьями. Современные онлайн игры с миллионами игроков и возможностью общения (в том числе голосового) между игроками – также пример ретиальной коммуникации;
- Интернет 90-х, 00-х и 10-х – это разные виды средств связи, разные принципы и особенности общения. Сегодня, например, можно констатировать – чат «умер». Его полностью вытеснили социальные сети. Такая же участь может постигнуть ISQ-клиенты;
- Не произошло развитие средств полноценной виртуальной реальности (кибер-шлем, перчатки). В литературе начала 2000-х такие технические средства соседствовали в каталогах аппаратных средств рядом с мышами и клавиатурами. И вот уже почти 15 лет никакого развития эта область не получила. Люди неосознанно желают большего погружения в мир ИТК. Заменой технических виртуальных средств погружения в Интернет стали программные средства. Укрепился статус понятия «личной страницы», стал усиливаться перенос реальной личности в Интернет – сначала создание персональных сайтов, а потом и личных страниц социальных сетей.

Не акцентируя внимания на технической стороне проблемы информационной сетевой коммуникации, рассмотрим ее возможности психологов в информационной Сети:

1. Обмен информацией непрофессионального и личного характера.
2. Обмен информацией профессионального характера.
3. Методическая взаимопомощь.
4. Выполнение совместных проектов через сеть.
5. Сеть, как аналог профессионального объединения специалистов-психологов.
6. Использование Интернет-ресурсов для психологической работы в сети.
7. Психолого-педагогическое просвещение населения.
8. Психологическое консультирование.

Современный среднестатистический психолог – это человек, владеющий ИТК (электронная почта, использование Web-форумов как площадок для общения, социальных сетей для эффекта присутствия в Интернет) не хуже специалиста другой области. Он также обменивается информацией профессионального характера с клиентами и коллегами. Более того, он публикует краткие сообщения, статьи и другие материалы в Интернете. Такой работе способствует факт, что электронная публикация становится равноправным видом научной публикации, по сравнению с традиционной формой на бумажном носителе – такая фиксации научных данных более управляема и контролируема самим автором материала. Автор имеет все права не только на окончательное оформление материала, но и на многих ресурсах на последующую правку текста. Поэтому наш среднестатистический психолог чувствует силу в подобных средствах передачи информации.

Быстрота публикации в электронном виде (на электронных конференциях) существенно облегчает библиографический поиск, позволяет не только оперативно получать и распространять научную и методическую информацию, но и сравнительно легко устанавливать научные и профессиональные контакты, получать сведения об смежных исследованиях.

Интернет расширил границы взаимодействия между специалистами и сделал это взаимодействие более тесным и быстрым во временном аспекте. Некоторый опыт такой методической взаимопомощи имеется и у одного из авторов данного материала [5].

Довольно трудно быть объективным в оценке Интернета как платформы для методической взаимопомощи. В поисковиках, электронном виде легко найти большинство инструментов ресурсного обеспечения деятельности психолога (проще говоря, психодиагностических методик и тестов), но при внимательном рассмотрении нетрудно прийти к выводу, что пользоваться ими, почерпнутыми из Интернета, может только неспециалист. По этой причине следует особо рассмотреть в отдельном исследовании психодиагностический контрафакт в Интернете.

Нет необходимости дополнительно комментировать вопрос о разобщенности специалистов, оказывающих психологические услуги населению, изучающих отдельные психологические вопросы. Размышляя по этому поводу в рамках обсуждения своего материала по теме «Психология и общество» Т.Ю. Базаров высказывает весьма продуктивную мысль: «Возможно, что для разных психологов это будут разные сообщества. Для одних – профессиональный союз (профсоюз психологов), для других про-

фессиональная гильдия, для третьих – ассоциация, а для четвертых – профессиональная сеть» [1].

Психологи широко используют Интернет-ресурсы для своей работы в сети. На отдельных Интернет-ресурсах уже в настоящее время ведется активная психологическая работа по сбору и обработке демоскопической информации. Педагоги-психологи, социологи, социальные психологи проводят массовые опросы, анкетирование, участвуют в составлении словарей и энциклопедий по психологии. Достоверность Интернет-опросов вызывает множество вопросов, поскольку, трудно установить интервюеру контроль за респондентами.

Вопрос эффективного использования Интернет-ресурсов в психологии в настоящее время уже настолько актуален, что создаются отдельные творческие группы, например, проектная группа «Психологические исследования в Интернете» (Г.С. Чучкова, А.С. Науменко) при HR-Лаборатории «Гуманитарные технологии» (профессор А.Г. Шмелев).

Некоторый опыт по совместному проведению исследований двумя специалистами, находящимися на значительном расстоянии реализован как научное сообщение (Л.Ф. Чупров, В.И. Распопов, 2009) [7].

В то же время, должно быть развеяно опасение психолога, что работа с клиентами через Интернет ограничивает общение со всеми слоями и группами общества. Конечно, не все пользуются Интернетом, но и не все люди в принципе обращаются к психологам. В чем тогда существенное отличие отказа от Интернета и отказа от психологического консультирования?

Согласно [2], «доля пользователей Интернета в современной России в 2 раза превышает число тех, кто не применяет Интернет-коммуникацию» (данные на 2013 год). Из этого же источника узнаем, что чаще и активнее всего Интернетом пользуются люди с высшим образованием, из культурных, экономически обеспеченных слоев российского общества. Если делать предположение, что Интернет-коммуникация какая-то не отдельная форма общения, противоречащая типичной межличностной форме коммуникации, то это означает, что самые адекватные, успешные, образованные люди выбирают не типичную форму общения. Что само по себе вызывает сомнения. Удаленные от центров города и села сегодня во многом обеспечены доступом в Интернет. Речь не идет только о домашних компьютерах и смартфонах, но и о компьютерном оборудовании школ и других учебных заведений.

Главное предположение авторов [2]: «на современном этапе, фактор вовлеченности в Интернет-коммуникацию не только отражает процессы социальной эксклюзии (социального исключения), но, вероятно, и усиливает их». Иначе говоря, становится не так важно: живет ли человек в городе или в деревне, как то пользуется ли он Интернетом для общения.

Быть может психологу вовсе не обращать внимания на Интернет, как на способ общения с клиентами? Такое предположение выглядит несостоятельным. Ретиальная коммуникация неосознанно, но активно познавалась среднестатистическим пользователем Интернет в России в конце 90-х, начале 00-х лет. Самые известные ИТК того времени: ISQ-клиенты, IRC-чаты и пр. Они были ориентированы на массовое общение (игры с большим количеством участников, повседневное дружеское и деловое общение). Указанное явление не управлялось психологическим сообществом или Правительством, а являлось естественным этапом развития российского общества.

Следует отметить, что широта пользования Интернетом не отражает вовлечение большого числа людей в ретиальную коммуникацию, т.е. не полностью отражает качество общения. Представители разных культурных слоев общества общаются в различных Интернет-группах, сообществах. Приходится предположить, что некоторые группы пользователей и вовсе не используют Интернет как средство коммуникации.

Наконец, подойдем формально к вопросу коммуникации в ИТ, сформулировав две следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Использование ИТК для обмена информацией между двумя и более пользователями не рассматривается как альтернативный способ коммуникации. Иначе говоря, факт применения ИТК не приводит к образованию обратных связей в цепочке «Отправитель – ИТК – Получатель».

Гипотеза 2. Информационная технология с коммуникационной функцией (техническое или логическое средство) предоставляет возможность реализовать потребность в коммуникации, причем степень восприятия такой коммуникации как межличностной определяется индивидуально.

Заключение.

Практика показала, что далеко не все варианты психологической работы с клиентом могут быть адаптированы под IT. За последние годы произошла своеобразная метанойя (греч. μετάνοια, «перемена ума», «перемена мысли», «переосмысление»). Многие техники, рассчитанные под непосредственный контакт с клиентом оказались невозможными для рабо-

ты с использованием IT, к сожалению, было упущено время по созданию и разработке таких направлений, как психолого-педагогическое просвещение в Интернете.

В чистом виде ретиальная коммуникация не является приоритетным видом деятельности в ИТК. Более того, наблюдается и регрессная тенденция. Некоторые люди, которые несколько лет активно пользовались социальными сетями, постепенно перестают относиться к этому инструменту, как к средству общения. Они лишь выкладывают там контент (фото и видео, селфи), назначают встречи, хранят актуальный список контактной информации. Непосредственного онлайн общения уже не происходит.

Эффективность помощи через Интернет сильно зависит от того конкретного метода, которым пользуется специалист. Если он работает в рамках телесно-ориентированной терапии, то его возможности сведены до минимума, если работает в NLP и эриксоновском гипнозе, то он теряет часть своих возможностей, тоже самое и в гештальдт-терапии, а вот в когнитивной (или рациональной) психокоррекции – работать вполне можно. Для психологического просвещения же имеются огромные возможности в реализации его форм и средств.

Не стоит размышлять только лишь об однократном изменении принципов работы (коммуникации) психолога с клиентами и коллегами в связи с появлением сети Интернет. Эта сеть очень изменчива и интенсивно развивается, меняясь из года в год до неузнаваемости. Корректнее говорить о разных типах сети Интернет в разные временные отрезки. Стало быть, следует ожидать целый ряд изменений в принципах коммуникации психолога, если речь всё-таки идет о выделении Интернет коммуникации в отдельный вид работы.

Естественно, что вид коммуникационного Интернета меняется, так или иначе, меняя общение между людьми. Значит правильнее ставить вопрос: «как именно использовать Интернет в психологической работе», а не «использовать или не использовать его». С какого-то момента видоизменение самого Интернета может достигнуть такого этапа развития, когда коммуникация посредством него не будет отличаться от коммуникации вне ИТК. Психологические приемы могут и должны развиваться вне зависимости интенсивности использования ИТК при коммуникации.

Литература:

1. Базаров Т.Ю. Психология и общество: Комментарии // HR-Лаборатория "Гуманитарные технологии" HT-LINE - [Электронный ресурс] — (режим доступа: http://cabinet1.ht.ru/site/ -

http://cabinet1.ht.ru/infolane/index.php?act=bloggers&run=tbazarov&ontopic=1230399416-5706) - (дата обращения: 25.05.09).

2. Бродовская Е.В., Шумилова О.Е. Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности // Мониторинг общественного мнения, 3 (115), май-июнь 2013 http://www.bizhit.ru/2013_115_2-Brodovskaya_Shumilova.pdf.

3. Брудный А. А. Коммуникация и семантика // Вопросы философии, N 4, 1972.

4. Пузырев В. Компьютерная сеть FIDONet для начинающих и не только. М., 1999. 192 с.

5. Чупров Л. Ф. Азбука психодиагностики (консультация в «Сетевом методическом объединении психологов образования») // Сетевое методическое объединение психологов образования. - [Электрон. ресурс]. – режим доступа: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=108743&d_no=120893&ext=Attachment.aspx?Id=41665.- 26-04-2009. - То же: http://leo-chuprov.narod.ru/azbuka_PD.html (дата обращения: 25.05.09).

6. Чупров Л. Ф. Ретиальная коммуникация практического психолога // Психологический журнал Л.Чупрова. [Электрон. ресурс]. - режим доступа: http://leo-chuprov.narod.ru/retecommunications.html.- май 27, 2009.

7. Чупров Л.Ф., Распопов В.И. Методика «Словесные субтесты» для дошкольников и опыт региональной апробации // Психологический журнал Л.Чупрова [Электрон. ресурс]. http://leo-chuprov.narod.ru/metodikaSSCh.html (дата обращения: 25.05.09).

Shhukin A.S., Chuprov L.F. Retial'naja kommunikacija i informacionnaja tehnologija v psihologicheskoj praktike/ A.S. Shhukin, L.F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3-4, 2014. – S. 51-59.

© А.С. Щукин, Л.Ф. Чупров, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

— • —

УДК 616.379-008.64;61

ДИАБЕТ 2-ГО ТИПА И СИНДРОМ ПОЛИКИСТОЗНЫХ ЯИЧНИКОВ (СПКЯ)

Д. Гавраилова *Медицинский университет София,* e-mail: ditcheli@abv.bg

Резюме: Синдром поликистозных яичников (СПКЯ) является широко распространенным состоянием, которое характеризуется избытком андрогенов, нарушением менструального цикла и нарушением репродуктивной функции. У многих больных с СПКЯ выявляются признаки метаболического синдрома, в том числе резистентность к инсулину, ожирение и дислипидемия, а риск развития сахарного диабета 2-го типа в 5-10 раз выше. Сочетание с СПКЯ с указанными нарушениями может привести к повышенному риску сердечно-сосудистых заболеваний. Связующим звеном между СПКЯ, ожирением и диабетом является резистентность к инсулину. В связи с увеличением распространенности ожирения и связанных с ним заболеваний важно учитывать взаимосвязь между ними, что позволит медицинским работникам осуществлять раннюю диагностику и своевременное лечение нарушений.

Ключевые слова: сахарный диабет, ожирение, синдром резистентности к инсулину, поликистоза яичников

Синдром поликистоза яичников (СПКЯ) является одной из наиболее распространенных эндокринопатий, затрагивающей 5-10% женщин в репродуктивном возрасте. В первоначальном описании СПКЯ определяется как комбинация гирсутизма, олигоменореи, ожирения и гистологических признаков кистозных яичников. Сегодня известно, что только около трети женщин с СПКЯ имеют классические критерии, а остальные попадают в ту или другую область широкого спектра клинических проявлений. СПКЯ не является однородным заболеванием и для этого диагноза необходимы точно определенные критерии. К настоящему моменту существуют три набора критериев. Первый набор диагностических критериев (1990 NIH) требует присутствия биохимической и/или клинической гиперандрогении и нарушения менструального цикла (хроническая ановуляция), без ссылки на морфологию яичников. [1]. Наиболее часто используются, так называе-

мые, Роттердамские критерии Европейского общества репродукции человека и эмбриологии (ESHR) и Американского общества репродуктивной медицины (ASRM) в соответствие с которыми диагноз СПКЯ ставится в присутствии двух из следующих трех признаков: 1) олиго- или ановуляция; 2) клинические и/или биохимические признаки гиперандрогении или 3) поликистозная морфология яичников при исследованиях ультразвуком. [2] В 2009 году Androgen Excess Society /AES/ опубликовало диагностические критерии для СПКЯ, включающие гиперандрогению (гирсутизм или hiperandrogenemiya), дисфункцию яичников (олиго- ановуляцию и/или поликистоз яичников), исключая другие причины [3].

По современным представлениям, избыток андрогенов является основным дефектом при СПКЯ [4]. В половых железах пациента с синдромом поликистозных яичников наблюдается повышенная стероидная активность, что приводит к повышению уровня андрогенов в яичниках и вносит свой вклад в задержку созревания фолликулов и, соответственно, в развитие ановуляции [5]. Было обнаружено, что яичниковые Тека клетки, полученные от женщин с СПЯ, поддерживают повышенную стероидную активность «ин витро» по сравнению с контрольными и секретируют большее количество андрогенов даже после размножения в культуре несколько раз. Увеличение секреции андрогенов сопровождается увеличением ферментов, участвующих в синтезе тестостерона, и 3β-гидроксистероиддегидрогеназы, CYP17 и CYP11A [6].

СПКЯ - резистентность к инсулину - ожирение

В 1997 г. «ин витро» исследования показали, что инсулин действует синергически с лютеинизирующим гормоном (LH) для стимулирования синтеза тестостерона из яичниковых Тека клеток. Этот эффект инсулина включает связывание инсулина в инсулины, IGF-I и гибридные рецепторы в яичниках, уменьшение IGF-связывающего белка-1 и активации системы IGF-I. [7] Таким образом, инсулин имеет ко-гонадотропное воздействие на яичник, увеличивая LH - индуцированный синтез и секрецию андрогенов в яичниках [7, 8]. Кроме того, гиперинсулинемия может стимулировать развитие антрального фолликула, повышать чувствительность в зернистых клетках фолликулостимулирующего гормона (ФСГ) и тем самым увеличивает количество и рост фолликул, кист и объема яичника. [9] Другие участвующие механизмы включают тормозящее действие инсулина на яичниковый фолликулогенез [10] и на синтез секс-гормон-связывающего глобулина в печени (SHBG) [11].

Многие исследования показали положительную корреляцию между инсулином натощак и уровнем андрогенов плазмы, предполагая, что резистентность к инсулину является общим (от 50 до 90%) у пациентов с СПКЯ [7,12]. Логически возникает вопрос, ведет ли гиперандрогенизм к резистентности к инсулину и гиперинсулинемии или гиперинсулинемия отвечает за гиперандрогенизм. Клинические данные показывают, что повышенные уровни инсулина вызывают гиперандрогенизм с уменьшением циркулирующей концентрации инсулина путем введения инсулина сенсибилизирующих агентов [13] или препаратов, которые ингибируют секрецию инсулина (например, диазоксида), или аналогов соматостатина [14], что приводит к снижению сывороточного уровня андрогенов. И наоборот, уменьшение уровня андрогенов в сыворотке крови даже крайними мерами (например, двусторонним удалением яичников) или введение агонистов ГнРГ [15] не выявляют никакого значительного влияния на циркулирующие уровни инсулина. Тем не менее, избыток андрогенов в период внутриутробного развития, младенчества и отрочества может способствовать, в основном, абдоминальному и висцеральному отложению жира, а в более позднем возрасте - инсулинорезистентности и гиперинсулинемии [16], что замкнет порочный круг резистентности к инсулину - гиперинсулинизм - гиперандрогения - СПКЯ.

Ожирение является основным фактором в развитии СПКЯ. С одной стороны, от 30 до 70% женщин с СПКЯ имеют избыточный вес, а с другой СПКЯ часто возникает после увеличения веса [17]. Резистентность к инсулину, однако, несоразмерна ожирению. Тучные женщины с поликистозом яичников имеют более выраженную инсулинорезистентность по сравнению с контрольными лицами с тем же весом или худыми женщинами с СПКЯ. Это связано с различиями в распределении жира. Даже у пациенток с СПКЯ наблюдается высокое соотношение талии и бедер и более высокая доля висцерального ожирения, по сравнению с пациентами без СПКЯ [18,19]. Ожирение обостряет и другие метаболические нарушения в СПКЯ. По сравнению с худыми женщинами с СПКЯ, женщины с ожирением и СПКЯ имеют более высокий уровень тестостерона и более низкий уровень лютеинизирующего гормона [20].

Исследования Escobar-Morreale HF показывают распространенность СПКЯ у женщин с патологическим ожирением – таковое имеется у 17 из 36 женщин до менопаузы с высокой степенью ожирения. Авторы обнаружили, что характеристики СПКЯ (гирсутизм, уровень тестостерона, инсулинорезистентность, менструальный цикл и овуляция) могут иметь значи-

тельное улучшение, а часто и исчезновение после значительной потери веса [21]. Тем не менее, есть данные, что многие женщины с поликистозом яичников без избыточного веса, не являются инсулинорезистентными [22].

СПКЯ и сахарный диабет 2-го типа (СД-2)

Инсулиновая резистентность встречается с частотой от 10% до 25% общей численности населения. Два общих расстройства часто связаны с резистентностью к инсулину: СПКЯ, поражающий от 4% до 6% женщин репродуктивного возраста и сахарный диабет 2 типа (СД-2), который встречается приблизительно у 2% - 6% женщин того же возраста. Как правило, от 50% до 70% женщин с СПКЯ и от 80% до 100% пациентов с сахарным диабетом 2 типа имеют различную степень устойчивости к инсулину. Согласно Овалье Ф., риск развития диабета 2 типа у пациентов с СПКЯ - в 5-10 раз выше, с другой стороны, риск СПКЯ в фертильном возрасте у пациенток с сахарным диабетом 2 типа аналогично увеличивается [23].

Другими словами, соотношение между СПКЯ и СД-2 является результатом асоциации каждого из этих заболеваний с ожирением и резистентностью к инсулину. СД-2 развивается на фоне инсулинорезистентности в сочетании с дисфункцией β-клеток, дефицитом инсулина и гипергликемией [24]. С другой стороны, СПКЯ развивается при инсулинорезистентности и компенсаторной гиперинсулинемии, особенно у полных женщин. [25] Поскольку резистентность к инсулину является общей чертой между СПКЯ и ожирением, это означает, что два заболевания имеют синергический эффект на степень инсулинового нарушения. Это приводит к увеличению секреции инсулина из бета-клеток и компенсаторной гиперинсулинемии. Если компенсаторная реакция бета-клеток уменьшается, развивается относительный или абсолютный дефицит инсулина, что может привести к нарушению толерантности к глюкозе и сахарныму диабету 2 типа. По мнению некоторых авторов, основное различие между СД-2 и СПКЯ связано с функцией β-клеток, которая, как и ряд других аспектов синдрома, указывает на гетерогенность среди женщин с этим заболеванием. [26].

В исследовании, проведенном Gambineri с соавт., показана достаточно высокая распространенность (15,7%) нарушенной толерантности к глюкозе (НТГ) у женщин с синдромом поликистозных яичников [27]. В 2010 г. Моран и др. опубликовали мета-анализ, который включал 35 исследований, и показали увеличение случаев НТГ и СД-2 среди женщин с СПКЯ по сравнению с контрольной группой женщин [28]. По LEGRO RS и соавт., у

женщин с избыточным весом и СПКЯ, нарушенная толерантность к глюкозе (НТГ) встречается в 30% случаев, а диабет - в 7,5%, а среди женщин с СПКЯ с нормальным весом, частота нарушений соответственно: НГТ - 10,3%, СД-2 - 1,5% [29].

Как и при СД-2, при СПКЯ распространенным заболеванием является метаболический синдром – по мнению некоторых авторов, распространенность составляет от 34% до 46% [30,31]. Частой является и дислипидемия – главный фактор риска метаболического синдрома. По LEGRO RS и соавт., у 70% женщин с СПКЯ встречается хотя бы один из аномальных уровней липидов [32]. Pirwany IR и др. находят характерную для метаболического синдрома констелацию повышенного VLDL и небольших, плотных частиц LDL холестерола даже у пациентов с СПКЯ и нормальным уровнем LDL по сравнению с контрольной группой [33]. В ретроспективном исследовании у женщин, получавших лечение в течение 20-30 лет от СПКЯ, встречается и другая характеристика метаболического синдрома - увеличение случаев артериальной гипертензии, по сравнению с контрольной группой женщин аналогичного веса [34].

Модели, основанные на объединенных факторах риска метаболического синдрома при СПКЯ, таких как ожирение, диабет, дислипидемия и артериальная гипертензия, предсказывают семикратное увеличение риска инфаркта миокарда у женщин с СПКЯ по сравнению с их ровесницами из контрольной группы. [35] Согласно LEGRO RS, однако, не все женщины с поликистозом яичников имеют метаболический синдром и прогнозные данные все еще не соответствуют большему числу сердечно-сосудистых заболеваний у всех женщин с СПКЯ [36].

Терапевтическое поведение

Поскольку резистентность к инсулину лежит в основе СД-2 и СПКЯ, все меры, которые улучшают чувствительность к инсулину, должны быть включены в стратегию лечения.

Самой безопасной и малозатратной терапией, которая подходит как для СД-2, так и при СПКЯ, является уменьшение веса путем изменения образа жизни. Несколько исследований показали, что даже при скромной потере веса на 10-20%, улучшаются все симптомы СПКЯ у пациентов с ожирением: акне, гирсутизм и нарушение менструального цикла [37, 38].

При СД-2 и метаболическом синдроме потеря веса также приводит к улучшению метаболических параметров – глюкозы, гиперлипидемии, включая артериальную гипертензию [39]. Положительные перемены явля-

ются результатом сокращения уровня инсулина и резистентности к инсулину. Сокращение массы тела достигается с помощью гипокалорийной диеты – от 1.000 до 1.200 ккал/день в течение 8 недель. Важным аспектом при разработке диетического режима является ограничение быстро доступных углеводов в пище, что приводит к улучшению инсулинового ответа при глюкозной нагрузке, благоприятно влияет на дислипидемию (повышение уровня холестерина HDL и снижение триглицеридов) и понижает диастолическое артериальное давление [40, 41].

Благоприятное влияние оказывает и добавление клетчатки в ежедневный рацион. Пищевые волокна замедляют всасывание питательных веществ после еды, что приводит к снижению секреции инсулина. Было показано, что увеличение количества клетчатки (33-35 г/1000 ккал) улучшает устойчивость к инсулину как у здоровых взрослых людей [42], так и у больных сахарным диабетом [43, 44]. Хотя эффект такой диеты не был оценен у пациентов с синдромом поликистозных яичников, считается, что она аналогично положительно влияет и на них путем уменьшения гиперинсулинемии и инсулинорезистентности.

Медикаментозные средства, такие как Orlistat (блокирующий абсорбцию жира в кишечнике) и Sibutramine (подавляющий аппетит), могут быть рекомендованы людям с ИМТ > 30 кг/м2, или если есть сопутствующие заболевания, такие как СД-2. Кроме снижения массы тела, эти препараты имеют независимое благоприятное влияние на гиперинсулинемию, инсулинорезистентность, дислипидемию и андрогены, хотя прием сибутрамина связан с повышением артериального давления и требует осторожного применения [45, 46]. Ни один из этих препаратов, однако, до сих пор не изучен при СПКЯ без других сопутствующих заболеваний, хотя улучшение инсулинорезистентности предполагает, что они будут полезны для тучных женщин с СПКЯ.

Как изменение образа жизни, так и физические упражнения помогают поддерживать темп уменьшения массы тела, тем более, что польза от этого не зависит от потери веса. Результаты клинических исследований показали, что физическая активность у женщин с синдромом поликистозных яичников ниже, что также является одной из причин ожирения. Данные исследований Nurses` Health Study показывают, что увеличение физической активности связано с уменьшением риска ановуляторного бесплодия. Регулярные физические упражнения являются важным компонентом для эффективного долгосрочного поддержания низкой массы тела. Физическая активность увеличивает поглощение глюкозы и мышечную чувствитель-

ность к инсулину, и даже при отсутствии сопровождающей потери веса (< 5% потери веса) наблюдается, например, повышение чувствительности к инсулину и улучшение свободного индекса тестостерона и индукции овуляции у 9 из 18 тучных пациенток с поликистозом яичников [47]. Иследования van Hooff MH и др. показывают, что у женщин с поликистозом яичников, которые приблизительно 8 часов в неделю занимаются спортом, наблюдается улучшение акне и уменьшение нарушений менструального цикла [48]. Ясно, что разумные тренировки в сочетании с гепокалорийной диетой подходят для пациенток с СПКЯ.

Поскольку инсулиновая резистентность и компенсаторная гиперинсулинемия являются общими при СПКЯ, они обычно сопровождают и СД-2, часто приходиться прибегать к использованию инсулиночувствительные лекарства. Кроме того, они улучшают чувствительность к инсулину, уменьшают гиперандрогенемию и улучшают фертилитет. [49] Этого можно достичь косвенным путем, снижая уровень инсулина или непосредственно путем ингибирования определенных ферментов стероидогенов. Американская ассоциация клинических эндокринологов рекомендует включать метформин в качестве первоначального вмешательства у больных с синдромом поликистозных яичников, которые имеют избыточный вес или страдают ожирением [50]. Некоторые авторы описывают дозозависимое влияние метформина, так как маркеры резистентности к инсулину не меняются после введения 500 мг три раза в день, но улучшаются, когда доза увеличивается до трех раз по 850 мг [51]. В настоящее время существует много данных о воздействии дозы метформина 1500-2500 мг/сутки у женщин с синдромом поликистозных яичников. Большинство из них демонстрируют влияние на гиперинсулинемию, инсулинорезистентность и сыворотку андрогенов в сочетании с уменьшением LH и SHBG [49]. Главным преимуществом для пациентов с сахарным диабетом и СПКЯ является то, что метформин не приводит к увеличению веса.

При анализе результатов семи рандомизированных плацебо-контролируемых исследований (шесть из которых двойные-слепые) метформина при СПКЯ, Harborne соавт. описаны улучшение метаболических параметров, в том числе, потери веса (4%) и снижения уровня инсулина (27%), а в некоторых исследованиях - улучшение дислипидемии с повышением HDL- и сокращением LDL-холестерина. Кроме того, были обнаружены уменьшение уровня андрогенов (21%), улучшение менструального цикла (50%) и сокращение акне [52]. Метформин улучшает резистентность

к инсулину и гиперандрогенизм у худых женщин с СПКЯ без изменений BMI [53].

Тиазолидиндионы представляют собой группу пероральных антидиабетических препаратов, которые действуют на уровень пероксисма пролиферации – активатора гамма рецепторов и непосредственно улучшают действие инсулина. Эти препараты снижают резистентность к инсулину и гиперинсулинемию и улучшают дислипидемию и кровяное давление у пациенток с сахарным диабетом или нарушенной толерантностью к глюкозе [54].

Наибольшее рандомизированное, контролируемое исследование глитазонов при СПКЯ выполнено Triglitazon-ом у 410 женщин в течение 44 недель. Оно демонстрирует улучшение овуляции, менструального цикла, частоты беременности, степени гирсутизма, уровня андрогенов и резистентности к инсулину по сравнению с плацебо [55]. Троглитазон может непосредственно ингибировать стероидогенез в яичниках и улучшать эндотельную функцию [56]. Для применения Rosiglitazone и Pioglitazone у больных с СПКЯ проведены менее подробные исследования. Rosiglitazone улучшает овуляцию и резистентность к инсулину в сочетании с уменьшением уровня андрогенов [57,58]. Аналогичные результаты были получены для Pioglitazone [59]. Ограничения к применению тиазолидиндионов у больных с синдромом поликистозных яичников, однако, содержат недостаточно данных, касающихся эффективности, а также по отношению к долгосрочной безопасности и побочным эффектам, в том числе, увеличению веса.

Наконец, благоразумный подход у пациентов с поликистозом яичников включает в себя изменение в образе жизни с помощью рационального питания и физической активности для того, чтобы уменьшить факторы риска. В подгруппе пациентов с СПКЯ и сахарным диабетом 2 типа, указаны препараты, направленные на сопутствующие метаболические расстройства, особенно резистентность к инсулину. Эти меры будут способствовать своевременной консультативной помощи медицинских работников, в случае необходимости, в том числе, лекарственной терапии, для профилактики риска развития метаболического синдрома и сердечно-сосудистых заболеваний на более позднем этапе.

Литература:

1. Zawadzki J, Dunaif A. Diagnostic criteria for polycystic ovary syndrome: towards a rational approach. In: Polycystic Ovary Syndrome. Dunaif A,

Givens JR, Haseltine FP, Merriam GR (Eds). Blackwell Scientific, Boston, MA, USA; 1992. p.377–384.

2. The Rotterdam ESHRE/ASRM-Sponsored PCOS Consensus Workshop Group. Revised 2003 consensus on diagnostic criteria and long-term health risks related to polycystic ovary syndrome. Fertil. Steril. 2004; 81(1):19–25.

3. Azziz R, Carmina E, Dewailly D et al. The Androgen Excess and PCOS Society criteria for the polycystic ovary syndrome: the complete task force report. Fertil. Steril. 2009; 91(2):456–488.

4. Azziz R, Carmina E, Dewailly D, Diamanti-Kandarakis E, Escobar-Morreale HF, Futterweit W, Janssen OE, Legro RS, Norman RJ, Taylor AE, Witchel SF. Criteria for defining polycystic ovary syndrome as a predominantly hyperandrogenic syndrome: an Androgen Excess Society guideline. J Clin Endocrinol Metab. 2006;91:4237–4245.

5. Franks S, Mason H, Willis D. Follicular dynamics in the polycystic ovary syndrome. Mol Cell Endocrinol.2000;163:49–52.

6. Escobar-Morreale HF, Luque-Ramirez M, San Millan JL. The molecular-genetic basis of functional hyperandrogenism and the polycystic ovary syndrome. Endocr Rev. 2005;26:251–282.

7. Dunaif A. Insulin resistance and the polycystic ovary syndrome: mechanism and implications for pathogenesis. Endocr. Rev. 1997;18(6):774–800.

8. Morin-Papunen LC, Vauhkonen I, Koivunen RM, Ruokonen A, Tapanainen JS. Insulin sensitivity, insulin secretion, and metabolic and hormonal parameters in healthy women and women with polycystic ovarian syndrome. Hum. Reprod. 2000; 15(6):1266–1274.

9. Fulghesu AM, Villa P, Pavone V, Guido M, Apa R, Caruso A, Lanzone A, Rossodivita A, Mancuso S. The impact of insulin secretion on the ovarian response to exogenous gonadotropins in polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 1997;82:644–648.

10. Willis DS, Watson H, Mason HD, Galea R, Brincat M, Franks S. Premature response to luteinizing hormone of granulosa cells from anovulatory women with polycystic ovary syndrome: relevance to mechanism of anovulation. J. Clin. Endocrinol. Metab. 1998;83(11):3984–3991.

11. Nestler JE, Powers LP, Matt DW et al. A direct effect of hyperinsulinemia on serum sex hormone-binding globulin levels in obese women with the polycystic ovary syndrome. J. Clin. Endocrinol. Metab. 1991;72(1):83–89.

12. Venkatesan AM, Dunaif A, Corbould A. Insulin resistance in polycystic ovary syndrome: progress and paradoxes. Recent Prog. Horm. Res. 2001;56:295–308.

13. De Leo V, la Marca A, Petraglia F. Insulin-lowering agents in the management of polycystic ovary syndrome. Endocr Rev.2003;24:633–667.

14. Gambineri A, Patton L, De Iasio R, Cantelli B, Cognini GE, Filicori M, Barreca A, Diamanti-Kandarakis E, Pagotto U, Pasquali R. Efficacy of octreotide-LAR in dieting women with abdominal obesity and polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 2005;90:3854–3862.

15. Dunaif A, Green G, Futterweit W, Dobrjansky A. Suppression of hyperandrogenism does not improve peripheral or hepatic insulin resistance in the polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 1990;70:699–704.

16. Xita N, Tsatsoulis A. Fetal programming of polycystic ovary syndrome by androgen excess: evidence from experimental, clinical, and genetic association studies. J Clin Endocrinol Metab. 2006;91:1660–1666.

17. Vrbikova J, Hainer V. Obesity and polycystic ovary syndrome. Obes. Facts. 2009; 2(1):26–35

18. Vrbikova J, Bendlova B, Hill M, Vankova M, Vondra K, Starka L. Insulin sensitivity and beta-cell function in women with polycystic ovary syndrome. Diabetes Care. 2002;25:1217–1222.

19. Yildirim B, Sabir N, Kaleli B: Relation of intra-abdominal fat distribution to metabolic disorders in nonobese patients with polycystic ovary syndrome. Fertil Steril. 2003;79:1358–1364.

20. Holte J, Bergh T, Gennarelli G, Wide L. The independent effects of polycystic ovary syndrome and obesity on serum concentrations of gonadotrophins and sex steroids in premenopausal women. Clin Endocrinol (Oxf). 1994;41:473–481.

21. Escobar-Morreale HF, Botella-Carretero JI, Alvarez-Blasco F, Sancho J, San Millan JL. The polycystic ovary syndrome associated with morbid obesity may resolve after weight loss induced by bariatric surgery. J. Clin. Endocrinol. Metab. 2005; 90 (12): 6364–6369.

22. Vrbikova J, Cibula D, Dvorakova K et al. Insulin sensitivity in women with polycystic ovary syndrome. J. Clin. Endocrinol. Metab. 2004; 89 (6): 2942–2945.

23. Ovalle F, Azziz R. Insulin resistance, polycystic ovary syndrome, and type 2 diabetes mellitus. Fertil Steril. 2002 Jun;77(6):1095-105.

24. Leahy JL, Hirsch IB, Peterson KA, Schneider D. Targeting beta-cell function early in the course of therapy for Type 2 diabetes mellitus. J. Clin. Endocrinol. Metab. 2010;95(9):4206–4216.

25. Barber TM, McCarthy MI, Wass JA, Franks S. Obesity and polycystic ovary syndrome. Clin. Endocrinol. (Oxford). 2006; 65(2):137–145.

26. Barber TM, Franks St. The Link Between Polycystic Ovary Syndrome and Both Type 1 and Type 2 Diabetes Mellitus Women's Health. 2012;8(2):147-154.

27. Gambineri A, Pelusi C, Manicardi E et al. Glucose intolerance in a large cohort of mediterranean women with polycystic ovary syndrome: phenotype and associated factors. Diabetes. 2004;53(9): 2353–2358.

28. Moran LJ, Misso ML, Wild RA, Norman RJ. Impaired glucose tolerance, Type 2 diabetes and metabolic syndrome in polycystic ovary syndrome: a systematic review and meta-analysis. Hum. Reprod. Update. 2010;16(4):347–363.

29. Legro RS, Kunselman AR, Dodson WC, Dunaif A. Prevalence and predictors of risk for type 2 diabetes mellitus and impaired glucose tolerance in polycystic ovary syndrome: a prospective, controlled study in 254 affected women. J Clin Endocrinol Metab. 1999;84:165–169.

30. Ehrmann DA, Liljenquist DR, Kasza K, Azziz R, Legro RS, Ghazzi MN. Prevalence and predictors of the metabolic syndrome in women with polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 2006;91(1):48–53.

31. Dokras A, Bochner M, Hollinrake E, Markham S, Vanvoorhis B, Jagasia DH. Screening women with polycystic ovary syndrome for metabolic syndrome. Obstet. Gynecol. 2005;106(1):131–137.

32. Legro RS, Kunselman AR, Dunaif A. Prevalence and predictors of dyslipidemia in women with polycystic ovary syndrome. Am J Med.2001;111:607–613.

33. Pirwany IR, Fleming R, Greer IA, Packard CJ, Sattar N: Lipids and lipoprotein subfractions in women with PCOS: relationship to metabolic and endocrine parameters. Clin Endocrinol (Oxf).2001;54:447–453.

34. Wild S, Pierpoint T, Jacobs H, McKeigue P: Long-term consequences of polycystic ovary syndrome: results of a 31 year follow-up study. Hum Fertil (Camb). 2000; 3: 101–105.

35. Dahlgren E, Janson PO, Johansson S, Lapidus L, Oden A. Polycystic ovary syndrome and risk for myocardial infarction. Evaluated from a risk factor model based on a prospective population study of women. Acta Obstet Gynecol Scand. 1992;71:599–604.

36. Legro RS. Polycystic ovary syndrome and cardiovascular disease: a premature association? Endocrine Rev. 2003;24:302–312.

37. Guzick DS, Wing R, Smith D, Berga SL, Winters SJ. Endocrine consequences of weight loss in obese, hyperandrogenic, anovulatory women. Fertil Steril. 1994;61:598–604.

38. Holte J, Bergh T, Berne C, Wide L, Lithell H. Restored insulin sensitivity but persistently increased early insulin secretion after weight loss in obese women with polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 1995;80:2586–2593.

39. Case CC, Jones PH, Nelson K, O'Brian Smith E, Ballantyne CM. Impact of weight loss on the metabolic syndrome. Diabetes Obes Metab. 2002;4:407–414.

40. Westman EC, Yancy WS, Edman JS, Tomlin KF, Perkins CE. Effect of 6-month adherence to a very low carbohydrate diet program. Am J Med. 2002;113:30–36.

41. Foster GD, Wyatt HR, Hill JO, McGuckin BG, Brill C, Mohammed BS, Szapary PO, Rader DJ, Edman JS, Klein S. A randomized trial of a low-carbohydrate diet for obesity. N Engl J Med. 2003;348:2082–2090.

42. Fukagawa NK, Anderson JW, Hageman G, Young VR, Minaker KL. High-carbohydrate, high-fiber diets increase peripheral insulin sensitivity in healthy young and old adults. Am J Clin Nutr. 1990;52:524–528.

43. Chandalia M, Garg A, Lutjohann D, von Bergmann K, Grundy SM, Brinkley LJ: Beneficial effects of high dietary fiber intake in patients with type 2 diabetes mellitus. N Engl J Med. 2000;342:1392–1398.

44. Гавраилова, Д. Влияние на хипоенергийна диета, обогатена с влакнини върху някои показатели на въглехидратната и мастна обмени при болни със захарен диабет IIт. и затлъстяване. Проблеми на храненето, София, ЦНМИ, I, 1990,1,83-93.

45. Scheen AJ, Ernest P: New antiobesity agents in type 2 diabetes: overview of clinical trials with sibutramine and orlistat. Diabetes Metab. 2002;28:437–445.

46. Lucas CP, Boldrin MN, Reaven GM: Effect of orlistat added to diet (30% of calories from fat) on plasma lipids, glucose, and insulin in obese patients with hypercholesterolemia. Am J Cardiol. 2003;91:961–964.

47. Huber-Buchholz MM, Carey DG, Norman RJ. Restoration of reproductive potential by lifestyle modification in obese polycystic ovary syndrome: role of insulin sensitivity and luteinizing hormone. J Clin Endocrinol Metab. 1999;84:1470–1474.

48. van Hooff MH, Voorhorst FJ, Kaptein MB, Hirasing RA, Koppenaal C, Schoemaker J. Polycystic ovaries in adolescents and the relationship with menstrual cycle patterns, luteinizing hormone, androgens, and insulin. Fertil Steril. 2000; 74:49–58.

49. Nestler JE, Stovall D, Akhter N, Iuorno MJ, Jakubowicz DJ. Strategies for the use of insulin-sensitizing drugs to treat infertility in women with polycystic ovary syndrome. Fertil Steril. 2002;77:209–215.

50. Polycystic Ovary Syndrome Writing Committee 2005 American Association of Clinical Endocrinologists position statements on metabolic and cardiovascular consequences of polycystic ovary syndrome. Endocr.Pract.2005;11:126-134.

51. Harborne L, Sattar N, Norman J, Fleming R. Metformin and weight loss in obese women with polycystic ovary syndrome: comparison of doses. J Clin Endocrinol Metab.2005;90:4593-4598.

52. Harborne L, Fleming R, Lyall H, Norman J, Sattar N. Descriptive review of the evidence for the use of metformin in polycystic ovary syndrome. Lancet. 2003;361:1894–1901.

53. Nestler JE, Jakubowicz DJ. Lean women with polycystic ovary syndrome respond to insulin reduction with decreases in ovarian P450c17 alpha activity and serum androgens. J Clin Endocrinol Metab. 1997;82:4075–4079.

54. Braunstein S. Cardiovascular disease and benefits of thiazolidinediones. Postgrad Med Spec. 2003;No:45–52.

55. Azziz R, Ehrmann D, Legro RS, Whitcomb RW, Hanley R, Fereshetian AG, O'Keefe M, Ghazzi MN: Troglitazone improves ovulation and hirsutism in the polycystic ovary syndrome: a multicenter, double blind, placebo-controlled trial. J Clin Endocrinol Metab. 2001;86:1626–1632.

56. Paradisi G., Steinberg H., Shepard M., Hook G., and Baron AD. Troglitazone therapy improves endothelial function to near normal levels in women with polycystic ovary syndrome. J.Clin.Endocrinol.Metab.2003;88: 576-580.

57. Romualdi D, Guido M, Ciampelli M, Giuliani M, Leoni F, Perri C, Lanzone A. Selective effects of pioglitazone on insulin and androgen abnormalities in normo- and hyperinsulinaemic obese patients with polycystic ovary syndrome. Hum Reprod. 2003; 18:1210–1218.

58. Shobokshi A, Shaarawy M: Correction of insulin resistance and hyperandrogenism in polycystic ovary syndrome by combined rosiglitazone and clomiphene citrate therapy. J Soc Gynecol Invest. 2003;10:99–104.

59. Brettenthaler N., De Geyter C., Huber PR, and Keller U. Evect of the

insulin sensitizer pioglitazone on insulin resistance, hyperandrogenism, and ovulatory dysfunction in women with polycystic ovary syndrome. J Clin Endocrinol Metab. 2004;89:3835-3840

Gavrailova D. Diabet 2-go tipa i sindrom polikistoznyh jaichnikov (SPKJa) / D. Gavrailova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3. - 2014. – S. 60-73.

© Д. Гавраилова, 2014.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2014.

– ● –

СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ

Элеонора Кузьминична **Капитонова**, доктор медицинских наук. Директор Центра оздоровительного питания (Минск, Беларусь).

Нина Витальевна **Слюсаренко**, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (Херсон, Украина).

Ольга Георгиевна **Япарова**, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет» им. Н.Ф. Катанова; ИНПО, кафедра психолого-педагогического образования. Абакан (Россия).

– ● –

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гавраилова, Даниела Михайлова – кандидат медицинских наук (д. м.), преподаватель. Медицинский университет-София, Факультет «Общественого здоровья». Кафедра «Здравный уход». (София, Болгария).

Данилова, Елена Ивановна – соискатель кафедры педагогики и психологии Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская ака-

демия непрерывного образования» Херсонского областного совета (Херсон, Украина).

Дереш, Валентина Станиславовна – аспирант кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

Жорова, Ирина Ярославовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента образования, проректор по научной работе Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (Херсон, Украина).

Навроцкая, Мария Михайловна – преподаватель кафедры менеджмента образования Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета (Херсон, Украина).

Сабанин, Павел Валерьевич – аспирант кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ), Москва (Россия)

Сафонова, Ирина Ярославовна – соискатель кафедры педагогики и психологии Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета (Херсон, Украина).

Чупров, Леонид Федорович – dr. h. c. mult., кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), член Европейской Академии Естествознания (EuANH, London), действительный член и главный ученый секретарь МАН (Украина, Киев), главный редактор научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

Щукин, Андрей Сергеевич – магистр техники и технологии, начальник информационно-аналитического отдела ОАО «Городская страховая медицинская компания», ответственный секретарь научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», член редакционной коллегии ЭНЖ «Наука. Мысль» (РФ, Санкт-Петербург).

— ● —

ABSTRACTS

USE OF METHODS OF EDUCATION AT FORMATION OF THE PERSON IN A FAMILY (by V. S. Deresh).

In article on the basis of the analysis of scientific sources methods of education of the child in a family and their role in formation of the growing up person are considered. In particular the essence of concept «education methods» is shined, the most widespread classifications of methods of education are considered. Consideration of effective conditions of use of methods of education is carried out at formation of the person in a family.

Keywords: methods of education, formation of the person, the child, a family, family education.

– ● –

FEATURES OF CARRYING OUT OF EDUCATIONAL REFORM OF 1988 IN VOCATIONAL TRAINING OF UKRAINE (by E. I. Danilova).

In article on the basis of the analysis of is standard-legal base and the periodic press features of carrying out of educational reform of 1988, its influence on changes in vocational training of Ukraine are considered.

Keywords: vocational training, technical training college, the qualified worker.

– ● –

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF A HUMANISATION AFTER THE DEGREE A PEDAGOGICAL EDUCATION (by I.J. Zhorova).

In the article the features of the humanization of the educational process in institutions of advanced training on the basis of the axiological, akmeological and andragogical approaches. Effective educational technologies of the praktiko-focused educational activity of listeners are considered.

Keywords: a humanisation after a degree pedagogical education, axiological the approach, akmeological the approach

– ● –

VERBAL MEANS OF DIALOGUE - THE COMPONENT OF IMAGE OF THE TEACHER (by M.M. Navrotskaja)

In article one of components of image of the teacher - verbal means of dialogue is presented. Kinds of pedagogical stories are opened and barriers in the course of dialogue are allocated.

Keywords: image, the teacher, dialogue, the story, a barrier.

— ● —

STAGE-BY-STAGE PLANNING OF REALISATION OF FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS (by I. J. Safonova)

In article definitions of mathematical competence as didactic category are considered. Actions of the teacher which allow stage by stage and to form purposefully mathematical competence at senior pupils are analysed. Some general educational intellectual abilities are defined, which the senior pupil should seize independently to extract knowledge, to move ahead to a definite purpose. It is specified, what making components of activity are necessary for mastering by the pupil by ability to prove the statement or to solve problems of certain type.

Keywords: competence, mathematical competence, the general educational intellectual abilities, деятельностный the approach, lichnostno - the focused technologies.

— ● —

MODEL OF ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST ON DEVELOPMENT КОГНИТИВНЫХ OF PROCESSES IN THE CONDITIONS OF MODERN SCHOOL (by *P.V. Sabanin*).

The article discusses the model of work of the psychologist on the development of cognitive processes in primary school, developing an educational program built in accordance with the requirements of Federal state educational standard of primary education. This model is based on the complex work with the subjects of the educational process. The article reflected important professional competence of the psychologist working in an educational institution.

Keywords: cognitive processes, younger school student, federal state educational standard of primary, model education, subject of the educational process, competencies

— ● —

NETWORK COMMUNICATIONS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE (A.S. ShChukin, L.F. Chuprov)

In article problems which have arisen at use of network dialogue and information technologies in psychological practice are discussed. Authors allocate some question on which it is necessary to overcome illusions in use of information technologies. The most perspective directions of work of the psychologist with Internet use are planned.

Keywords: the Internet, information technologies, psychological practice, work directions.

— ● —

DIABETES MELLITUS TYPE 2 AND POLYCYSTIC OVARY SYNDROME (D. Gavrailova)

Polycystic ovary syndrome (PCOS) is a common condition characterized by androgen excess, menstrual disorders and reproductive disorders. In many patients with PCOS are established features of the metabolic syndrome, including insulin resistance, obesity, and dyslipidemia, and the risk of developing diabetes mellitus type 2 is 5 to 10 times higher. Combination of irregularities suggested an increased risk of cardiovascular disease. Link between PCOS, obesity and diabetes is insulin resistance. Having in mind the increasing prevalence of obesity and related diseases is important to consider the relationship between them, which will allow healthcare professionals to perform early assessment and timely treatment violations.

Keywords: diabetes, obesity, insulin resistance, polycystic ovary syndrome

— ● —

AUTHORS

Leonid F. Chuprov - the candidate of psychological sciences, the professor of the Russian Academy of Natural History (RANH, Moscow), dr. h. c. mult., the full member the European Academy of Natural History (EuANH, the Great Britain, London), the valid honorary member and main scientific secretary IAS (Ukraine, Kiev). The Editor-in-chief of scientific journal «The Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia» (Russia, Khakassia, Chernogorsk).

Elena I. Danilova - the competitor of chair of pedagogics and psychology of the Municipal higher educational institution «Kherson academy of continuous formation» of the Kherson country council

Valentina S. Deresha - the post-graduate student of chair of pedagogics, psychology and educational management. The Kherson state university (Kherson, Ukraine).

Daniela M. Gavrailova - the doctor of medicine, the teacher. Medical university of Sofia, «Public health». Chair «Healthy leaving». (Sofia, Bulgaria).

Maria M. Navrockaja - the teacher of chair of management of formation of the Municipal higher educational institution «Kherson academy of continuous formation» of the Kherson country council.

Pavel V. Sabanin, PhD student at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia).

Irina J. Safonova - the competitor of chair of pedagogics and psychology of the Municipal higher educational institution «Kherson academy of continuous formation» of the Kherson country council.

Andrey C. Schukin - the master of technics and technology, *ABD,* the chief of information-analytical department of Open Society «City insurance medical company», the responsible secretary of scientific magazine «the Bulletin on

pedagogics and psychology of Southern Siberia» (the Russian Federation, St.-Petersburg).

Irina J. Zhorova - the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior lecturer of chair of management of formation, the pro-rector on scientific work of the Municipal higher educational institution «Kherson academy of continuous formation» the Kherson country council, the corresponding member of the International academy of sciences of a pedagogical education.

– ● –

TABLE OF CONTENTS

Chuprov L.F. About this number of magazine (an opening address of the editor-in-chief).....4

Pedagogical sciences

Deresh V. S. Use of methods of education at formation of the person in a family…….....….6

Danilova E.I. Features of carrying out of educational reform of 1988 in vocational training of Ukraine……13

Zhorova I. Ja. Technological aspects of a humanisation after a degree pedagogical education……20

Navrockaja M.M. Verbal means of dialogue - a component of image of the teacher……30

Safonova I.J. Stage-by-stage planning of realisation of formation of the mathematical competence of senior pupils……..35

Psychological sciences

Sabanin P.V. Model of activity of the psychologist on development ко-гнитивных processes in the conditions of modern school……....45

Shchukin A.S., Chuprov L.F. Network communications and information technology in psychological practice…….....51

Medical sciences

Gavrailova D. Diabetes mellitus type 2 and polycystic ovary syndrome (PCOS)……....60

DATA ON REVIEWERS……..…73

ABSTRACTS……75

AUTHORS……..78

Научный журнал
ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ
№ 3. - 2014

[Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ТУ 19 – 00145 от 11.12.2012]
Сетевая версия web-site: http://bulletinpp.esrae.ru/208
Коллектив авторов. Выпуск // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 3;
.

Ответственный за выпуск А. С. Щукин.
Выпускающий редактор Л. Ф. Чупров

– ● –

Отпечатано в ООО “Изд-во Букстрим” [www. bookstream.ru]
Тираж: 52 экз. + допечатка а по (требованию).
Объем: а.л. 3,4. Уч.-изд. л. 2,5. Формат А5 (140 х 205 мм).
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн внутри текста) 2014.
© Оформление. «ООО Книжный перекресток», 2014.

ISSN 2307-7018 (Print)
ISSN 2303-9744 (Online)
ISBN 978-5-499-01510-0
В38