

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Департамент образования и молодежной политики  
Ханты-Мансийского автономного округа — Югры  
Нижневартовский государственный университет

# **КУЛЬТУРА НАУКА ОБРАЗОВАНИЕ**

## ***ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

Материалы II Всероссийской научно-практической конференции

г.Нижневартовск, 8 февраля 2013 года

### ***Часть IV***

**ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ**



Издательство  
Нижневартовского  
государственного  
университета  
2013

**ББК 72я43**  
**К 90**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

**К 90**     **Культура, наука, образование: проблемы и перспективы:** Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижевартовск, 8 февраля 2013 года) / Отв. ред. А.В.Коричко. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2013. Ч. IV. Образование. Педагогика. Психология. — 168 с.

**ISBN 978–5–00047–012–1**

Часть IV издания включает статьи участников конференции секций «Современное психологическое знание и его взаимосвязь с другими науками», «Обогащение культурного пространства детства в свете реализации ФГТ и ФГОС», «Теоретические и методологические проблемы современного образования», «Компетентностный и целевой подходы к образованию», «Современное физкультурное образование: актуальные проблемы и перспективы развития». Авторы освещают актуальные проблемы образования, педагогики и психологии.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений, педагогов, воспитателей и психологов различных образовательных учреждений.

**ББК 72я43**

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 21.06.2013  
Формат 60×84/8. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 19  
Тираж 300 экз. Заказ 1448

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

**ISBN 978–5–00047–012–1**

© Издательство НВГУ, 2013

# СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

*Т.Т.Архипова*  
*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

*М.Н.Апанасюк*  
*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский социально-гуманитарный колледж*

## ПРОЯВЛЕНИЕ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ

На протяжении многих лет в психологической науке обсуждаются различные аспекты, касающиеся эффективности образовательного процесса. Известно, что в образовательном пространстве школы происходит становление и развитие ребенка, осуществляется подготовка его к будущей жизни, раскрываются и развиваются его способности. Учеба в школе занимает большое место в жизни старшего школьника. Успех в учении вызывает положительные эмоции, позитивное отношение к учебным предметам и стремление к саморазвитию.

В тоже время процесс образования требует определенных затрат интеллектуальных, эмоциональных и физических сил школьника. Учебная деятельность школьников сопряжена со значительной психофизиологической нагрузкой, связанной с необходимостью овладения значительным объемом новых знаний и навыков, требующая длительной умственной работы большой сложности и интенсивности. Для этого периода характерны частые стрессы, связанные с учебным процессом, с переходом на новые формы обучения, с профессиональным самоопределением.

Известно, что, наиболее часто встречающимся психическим состоянием у старшеклассников является фрустрация, или кажущаяся недостижимость какой-либо цели. В большей мере фрустрации подвержены эмоциональные натуры, люди с повышенной возбудимостью, плохо подготовленные к невзгодам, трудностям, с недостаточно развитыми волевыми чертами характера.

В юношеском возрасте особый интерес представляют причины фрустраций, а также способы и глубина реагирования на них в различных учебных ситуациях.

Под учебной ситуацией понимается совокупность обстоятельств учебного взаимодействия и взаимоотношений обучающихся и обучаемых, которые требуют принятия решения и соответствующих действий или поступков со стороны участников[1].

Цель исследования заключалась в выявлении преобладающих типов проявления фрустрационных реакций у старших школьников в различных учебных ситуациях.

В исследовании приняло участие 20 человек (16—17 лет, старший школьный возраст).

Диагностическое исследование включало в себя ряд этапов.

Целью первого этапа явилось определение выраженности эмоционального психического состояния (тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность) на основе самоотчета испытуемых. Для достижения данной цели использовалась Методика самооценки психических состояний Г.Айзенка.

Результаты исследования показали, что наиболее выраженным эмоциональным психическим состоянием у школьников является фрустрация.

Высокий уровень фрустрации проявляется у 20,0% испытуемых, который сопровождается различными, ярко выраженными, отрицательными переживаниями школьников: гнетущее напряжение, тревожность, чувство безысходности и отчаяния, возникающее в ситуации, которая воспринимается личностью как неотвратимая угроза достижению значимой для нее цели, реализации той или иной ее потребности.

Средний уровень фрустрации характерен для 40,0% респондентов. Данная группа учащихся имеет тенденцию к фрустрации, которая вызывается объективно непреодолимыми (или субъективно понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи, она выражается в характерных особенностях переживаний и поведения испытуемых.

У 40% испытуемых проявляется низкий уровень фрустрации. У них прослеживается высокая самооценка, устойчивость к неудачам, отсутствие страха перед трудностями.

Полученные результаты исследования поставили перед нами задачу — определить тип фрустрационных реакций старших школьников. Для решения поставленной задачи на втором этапе исследования использовалась методика С.Розенцвейга, выявляющая тип реагирования (экстрапунятивный, импунятивный, интропунятивный), отвечающая на вопрос о том, в какой сфере кроется наиболее уязвимое место испытуемого.

Результаты исследования показали, что 20,0% проявляют экстрапунятивный тип реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей. У испытуемых реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина реагирования на ситуацию и подчеркивается ее степень.

У 30,0% учащихся выражен импунятивный тип реакций с фиксацией на препятствии. Фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, которое можно преодолеть со временем; испытуемые не обвиняют окружающих или самого себя; препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

Интропунятивный тип реагирования прослеживается у 40,0% старшеклассников, т.е. с фиксацией к самозащите: реакция направлена на самого себя с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, активность в форме отрицания или признания собственной вины, уклонения от упрека; направлена на защиту своего «я».

У 10,0% испытуемых проявляется импунятивный тип реагирования с фиксацией к самозащите: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолемое со временем; обвинение окружающих или самого себя отсутствует; препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные; реакции направлены на защиту своего «я».

На третьем этапе исследования для решения заявленной проблемы, с целью определения уровня социальной фрустрированности старшеклассников использовалась методика Л.И.Вассермана (модификация В.В.Бойко). Опросник фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

Результаты диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана показали, что 15,0% испытуемых проявляют высокий уровень социальной фрустрированности, у 70,0% выявлен средний уровень социальной фрустрированности, 15,0% показали заниженный уровень фрустрированности. Высокие показатели по данной методике свидетельствуют о том, что может наблюдаться выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность). При низком уровне фрустрированности отмечается эмоциональная устойчивость и положительный фон основных переживаний (спокойствие, оптимизм).

По результатам данной методики у 90% испытуемых проявляются негативные переживания в сфере учебной деятельности. Можно предположить, что это зависит от завышенных требований учебной деятельности в ситуации подготовки учеников к экзаменам.

Степень достоверности и значимости различия показателей определялась путем расчета коэффициента корреляции рангов Спирмена. Типы фрустрационных реакций старшеклассников соотнесены с уровнем фрустрированности испытуемых. Отличия заключаются в смежных типах фрустрационных реакций и их направленностью.

Следующий шаг определение статистической значимости полученного значения коэффициента. Для этого рассчитанное значение сравнивалось с критическим, из таблицы «критические значения коэффициента корреляции Спирмена». Проводится сравнение критических значений реагирования на фрустрирующую ситуацию с показателями выраженности уровней фрустрации. В данном случае значение приближается к  $p=0,05$  (вероятность 95%), со значением  $r_{xy}=0,378$ .

Результаты диагностического исследования показали статистически значимую связь между уровнями фрустрированности и социальной фрустрированностью испытуемых, квадратный коэффициент Пирсона равен  $r_{xy}=0,640655$ . Коэффициент корреляции Пирсона, характеризующий степень линейной зависимости между переменными.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что уровень фрустрации школьников взаимосвязан с социальной средой, в частности с такой сферой жизнедеятельности школьника как учебная деятельность. В рамках четвертого этапа нашего исследования использовали такой метод как наблюдение.

Предметом наблюдения было поведение старшеклассников в учебных ситуациях, вызывающих рост психического напряжения и, соответственно, появление фрустрации. Такими ситуациями для нас выступали опрос на уроке, выполнение контрольных работ, оценка знаний, подготовка к ЕГЭ, предъявляющие особые требования к личности ученика: умение быстро ориентироваться в ситуации, хорошо знать изучаемый предмет, умение отстаивать свое мнение, способность взаимодействовать с окружающими и т.д.

Используя данные наблюдения, мы описали часто встречающиеся формы реагирования на фрустрацию.

Школьников с преобладающим экстрапунятивным типом реагирования с фиксацией на удовлетворении потребностей (20,0% выборки) можно охарактеризовать как общительных, активных, ищущих превосходства над другими в учебной деятельности. Для них свойственна требовательность как в отношении одноклассников, так и в отношении учителей. Они с готовностью откликаются на предложение организовать учебную работу, но больше спрашивают с других, чем с себя. В ситуации проверочной работы нередко пользуются шпаргалками, но свою неосведомленность в вопросе пытаются заретушировать уверенным голосом и умными словами. В спорах любят отстаивать свою точку зрения.

У 40,0% старшеклассников преобладает импунтивный тип реакций с фиксацией на препятствии. Для данного типа характерна самодостаточность, независимость во взглядах и суждения; спокойствие и обстоятельность ответов; умение безэмоционально переживать любую неприятность. При возникновении фрустрации появляются отрицательные эмоции невысокой интенсивности. Фрустрация, препятствие или проблема скорее вызывают у таких испытуемых недоумение и неприятие проблемы, чем агрессию или другую интенсивную аффективную реакцию.

У 30,0% испытуемых прослеживается интропунтивный тип реагирования с фиксацией к самозащите. Таких школьников отличает медлительность, замкнутость, тихий голос, неуверенность в своих силах. Отвечая перед классом или в ситуации контрольной работы, они теряются, появляется дрожь в голосе, возникают продолжительные паузы в ответах. Поэтому их аффективные реакции — это обида, огорчение, ощущение собственной неправоты, признание себя тем фактором, который создал неприятную ситуацию. Для школьников данного типа характерно самообвинение и самоуничижение.

Импунтивные реакции реагирования с фиксацией к самозащите наблюдаются в 10,0% случаев. Для испытуемых, придерживающихся этой формы реагирования на фрустрацию, характерна выжидательная, уступчивая и конформная позиция по отношению к проблеме. Они упорны в достижение поставленной цели и ответственны, но часто подвержены влиянию со стороны. Аффективные реакции, которые у них возникают — это безразличие по отношению к действиям окружающих в критической ситуации, спокойствие, сохранение эмоционального состояния, испытываемого до начала фрустрации.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что наиболее ярко фрустрационные реакции проявляются в ситуации подготовки к ЕГЭ. Этому может способствовать повышенный уровень напряжения (напряжение как причина появления фрустрации) учащихся на экзамене, что приводит к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности.

#### **Литература**

1. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991.

*А.Ю.Байдуганова*

*г.Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный университет*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ДЕФОРМАЦИИ СТРЕМЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ВЫБОРА СТРЕТЕГИИ ИНТЕРВЕНЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ**

В современной социально-экономической ситуации особую роль приобретает проблема создания условий для самоактуализации личности. В ситуациях деформаций личности возникает необходимость определения границ деформаций стремления к самоактуализации и критериев её оценки у лиц склонных к девиантному поведению, или реализующих это поведение. В силу отсутствия единого теоретико-методологического подхода и различий в методическом инструментарии результаты диагностики оказываются недостаточно обоснованными, доказательными, а часто и противоречивыми как в плане постановки диагноза, так и при решении вопроса о способах профилактики деформаций в сфере самоактуализации, так и в плане их исправления.

Это затрудняет решения практических задач, связанных с разработкой рекомендаций по организации взаимодействия психолога с личностью, склонной к девиантному поведению или с выбором стратегии социально-психологического вмешательства при различных формах девиации. Особое значение, при этом, имеет применение методов формирования стратегии самоконтроля как основы стремления к самоактуализации.

Психологические измерения личностных деформаций субъекта не позволяют однозначно судить о том, какими путями развивалась данная личность и какие факторы играли в этом развитии решающую роль. Это отмечает в своих исследованиях О.Ю.Михайлова, говоря о том, что простая констатация наличия той или иной индивидуально-психологической особенности оказывается неплодотворной без указания ее генеза и места в структуре целостной системы агрессивного поведения, а психологическая интерпретация поведения субъекта — неполной (в некоторых случаях — просто невозможной).

Не теряют актуальности проблемы подросткового возраста в работе школьной психологической службы; они остаются дискуссионными и наименее представленными в психологической практике, особенно в плане формирования личности подростка.

В связи с этим, возникает необходимость психологического анализа, диагностики комплекса факторов и разработке рекомендаций социально-психологического вмешательства в случае отклоняющегося поведения. Результаты исследования могут быть использованы в сфере общего среднего образования, в работе психологической службы школы с целью: решения проблемы формирования стремления личности девиантных подростков к самоактуализации через выбор предлагаемых стратегий психологической интервенции; разработки профилактической и психокоррекционной программ; мониторинга личностных изменений девиантных подростков в процессе социально-психологического вмешательства. Кроме того, использованная в исследовании методика изучения степени удовлетворенности основных потребностей личности и определения их иерархии (при соблюдении всех требований ее валидизации и т.д.) позволяет содержательно дополнить диагностический инструментарий, имеющийся в психологической практике.

Цель исследования: теоретико-экспериментальное изучение психологических факторов деформации стремления личности к самоактуализации как основы выбора стратегии интервенции отклоняющегося поведения.

Согласно поставленной цели нами были определены задачи исследования:

1. Выделить факторы, детерминирующие возникновение деформаций стремления личности к самоактуализации;
2. Выявить: степень выраженности показателей стремления к самоактуализации; особенности иерархии Д и Б-потребностей, степень их удовлетворения; особенности локуса контроля как интегральной характеристики личности, регулирующей поведение подростков и специфику структуры ценностно-смысловой сферы делинквентных подростков с различной выраженностью показателей стремления к самоактуализации;
3. Определить стратегии социально-психологического вмешательства в личностное пространство асоциальных подростков;
4. Разработать рекомендации по использованию стратегий психологической интервенции в работе психолога с личностью асоциального подростка.

В исследовании приняли участие подростки с устойчивой асоциальной направленностью, подлежащие уголовной ответственности — делинквенты мужского пола, в количестве 25 человек, возрастная граница которых находится в континууме от 15 до 17 лет. Обследуемые на момент проведения исследования находились в ФБУ «Следственный изолятор №1 Управления Федеральной службы исполнения наказания по ХМАО — Югре» г. Нижневартовска (ФБУ ИЗ-86/1). В контрольные группы вошли: асоциальные подростки, стоящие на учете в ИДН за мелкие правонарушения (25 человек) и подростки с просоциальной направленностью в возрасте 14—16 лет, учащиеся старших классов МОСШ № 31 города Нижневартовска (25 человек).

Научное исследование осуществлялось в соответствии выделенными этапами.

На этапе теоретико-методологического обоснования исследования:

- а) были определены предмет и объект исследования;
- б) выделены методологические основы исследования: гуманистические концепции западных психологов о роли стремления к самоактуализации в становлении и развитии личности, в частности концепция мотивации: иерархия потребности (А.Адлер, Ш.Бюлер, А.Маслоу, Ж.Нюттен, К.Роджерс, Э.Фромм, К.Хорни); социокультурная концепция К.Хорни, а именно, понятие потребности в безопасности, что послужило основой при разработке проекта программы работы школьного психолога с родителями. Достижений ученых в области криминологии и юридической психологии: Гульдана, М.И.Еникеев, И.А.Кудрявцев, А.А.Реан, В.В.Романов); в области дифференциальной психологии (А.Б.Леонова, В.М.Русалов, В.В.Суворова, Е.Д.Хомская, Л.П.Чуприкова и др.); актуальные исследования психологии отклоняющегося поведения личности: феноменология данного явления, классификация видов, механизмы детерминации и функционирования, методы социально-психологической превенции и интервенции (Ю.А.Клейберг, Ц.П.Короленко, Т.А.Донских, Д.Н.Оудсхорн, М.Ратгер, Я.И.Гишинский, В.С.Афанасьев, Е.В.Змановская).

Этап научного исследования отразил:

- а) выявление тенденции развития научного знания по проблеме исследования;
- б) обоснование необходимости адаптации методики, направленной на определение степени удовлетворенности основных потребностей личности Д.Я.Райгородского в соответствии с целью и задачами исследования;
- в) разработка программы и инструментария эмпирического исследования, проведение эмпирического исследования — сбор, обработка и анализ полученной информации (количественный, качественный).

Собственно экспериментальное исследование проходило в следующей последовательности:

- а) исследовались показатели самоактуализации подростков (Диагностика самоактуализации личности А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина);
- б) изучались особенности иерархии Д-и Б-потребностей (Методика Д.Я.Райгородского);
- в) оценивался уровень субъективного контроля подростков с различной выраженностью показателей самоактуализации (опросник американского психолога Дж.Роттера «Уровень субъективного контроля»);
- г) изучались смысловые ориентации подростков (Тест Д.А.Леонтьева);

д) выявлялась степень сформированности ценностных ориентаций личности (методики Е.Б.Фанталовой и Б.С.Кругловой);

е) исследовалась мотивация и внутренние конфликты личности подростка (Методика Е.Б.Фанталовой);

ж) проводилась математико-статистическая обработка данных.

В ходе исследования была обнаружена тенденция проявления определенного иерархического уровня одной из дефицитарной потребности — потребности в безопасности. Потребности этой группы связаны со стремлением и желанием людей находиться в стабильном безопасном состоянии: иметь хорошее жилье, быть защищенными от страха, боли, болезней и других страданий. Именно эти позиции являются одной из качественных характеристик подросткового возраста. Наряду с этим данная потребность занимает одну из низких позиций в выявленной иерархии и характеризуется как незначимая. Такое противоречие между теоретически качественными характеристиками и выявленным иерархическим уровнем послужило основой разработки программы работы школьного психолога с родителями подростков «Мой шанс «не упустить» ребенка».

Направление и задачи дальнейшего исследования:

— апробация и реализация программы работы школьного психолога с родителями подростков «Мой шанс «не упустить» ребенка»;

— определение стратегий социально-психологического вмешательства в личностное пространство асоциальных подростков для стимулирования позитивных изменений и ослабления или устранения тех форм поведения, которые препятствуют его адаптации и самореализации;

— разработка рекомендаций по использованию данных стратегий в работе психолога с личностью подростка;

— проверка на валидность и надежность адаптированного варианта методики Д.Я.Райгородского.

### Литература

1. Алашеев С.Ю., Быков С.В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах. При использовании материалов сайта «социологический журнал», 2006г.
2. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 58—75.
3. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. М., 2000.
4. Диагностика самоактуализации личности (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина) / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): предисловие: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
6. Кудрявцев И.А., Морозова Г.Б., Потнин А.С. и др. Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М., 2000.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Сост. д.Я.Райгородский. Самара, 2001.
9. Снегирева Т.В. Психологические характеристики возрастной динамики готовности личности к самореализации. Вестник Балтийской Педагогической Академии. Вып. 68. 2006. С. 26—32.
10. Шестопалова Л.Ф., Первозная Т.А. Ценностно-смысловая сфера личности со специфическими расстройством и склонностью к противоправному поведению // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3.
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

**Т.П.Барскова**

г.Омск

БОУ Омской области «Медицинский колледж»

### ПРОБЛЕМА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УБЕЖДЕНИЙ

Человек строит своё поведение, совершает основную массу поступков в соответствии со своим убеждениями. Процесс формирования убеждений непростой и не такой быстрый по времени, как хотелось бы. Особую важность он приобретает в период взросления, становления личности, а именно в возрасте 11—15 (20) лет. В эту пору происходит усвоение различных социальных ролей, выбор ценностных ориентиров, формирование образа жизни. Одна из задач общества состоит в том, чтобы помочь молодым людям выбрать из разнообразия системы ценностей и такую, как здоровый образ жизни. Проблемой формирования убеждений занимаются учёные различных областей науки — психологии, философии, педагогики. По мнению психолога

Г.Е.Залесского «убеждение способно также служить основой, критерием, эталоном при выполнении актов ценностного выбора (мотивов, целей, поступков)» [1, 28]. Среди учёных не существует единой точки зрения на определение понятия «убеждение». К нашей работе подходит такое выражение Залесского, что «из всего многообразия мнений отчетливо вычленяется некий инвариант, позволяющий рассматривать убеждение как «органическое единство», «сплав» трех основных компонентов: знание как основа принятия решений, позитивное личное отношение к этому знанию, потребность поступать в соответствии с имеющимися знаниями» [1, 25].

В данной статье остановимся на одной из важнейших проблем формирования убеждений, каковой является усвоение определенных знаний, мнений. В.Э.Чудновский утверждает, что «знания не являются нейтральными по отношению к содержанию убеждений. Тот или иной способ усвоения может либо существенно уменьшать, даже сводить на нет ценностную значимость содержания, либо, напротив, увеличивать личностную значимость приобретаемых знаний, облегчая переход их в убеждения» [2, 42]. Без наличия широких и глубоких знаний в соответствующей области невозможно формирование убеждений. А существует ли в настоящее время проблема усвоения знаний и, соответственно, формирования убеждений по вопросам здорового образа жизни?

Способов получения знаний в современном обществе достаточно много. СМИ не остаются в стороне. На телевидении на разных каналах много программ, посвящённых здоровью: «Здоровье с Еленой Малышевой на 1», «О самом главном» на канале «Россия», «Школа здоровья» на региональном Омском телевидении и т.д. Много выпускается газет и журналов, посвящённых этой тематике: «Здоровье», «ЗОЖ», «Mens Health», «Красота и здоровье», «Наука красоты» и т.д. и т.п. Проводятся различные масштабные акции, например, «Всемирный день отказа от курения», «Всемирный день борьбы с наркотиками», «Всемирный день борьбы со СПИДом», «Всемирная неделя поддержки грудного вскармливания» и т.д.

Активную работу по формированию знаний и убеждений ведут педагоги в образовательных учреждениях. Педагоги в начальной школе касаются вопросов здорового образа жизни на уроках по природоведению. В старших классах пытаются формировать знания с помощью уроков биологии и ОБЖ. Вопросы здорового образа жизни включены в учебники «Биология. Человек», «Биология. Линия жизни», «Биология. Человек и его здоровье» и др. Педагоги школ также проводят массу внеурочных мероприятий, акций, приглашают различных специалистов: психологов, наркологов, медиков и т.д.

В системе среднего специального медицинского образования, например, обязательной является дисциплина «Здоровый человек и его окружение». При изучении дисциплины студенты должны усвоить знания о факторах, влияющих на здоровье человека в разные возрастные периоды, и сформировать умения по профилактике нарушений здоровья различным возрастным группам населения.

Медики также не остаются в стороне, т.к. именно они имеют практическое представление об истинном положении дел с состоянием здоровья общества по результатам профилактических осмотров населения, по обращаемости за медицинской помощью в лечебные заведения. Медики читают лекции, проводят беседы с различными группами молодежи. Медицинская информация публикуется в специальных научных изданиях («Санитария и гигиена», «Педиатрия», «Врач», «Школа здоровья» и т.д. и т.п.), в научно-популярных журналах («Здоровье», «Наука и жизнь» и т.д.), популярных брошюрах, листовках и т.д.

Очень много информационного материала в интернете. Есть официальные сайты Минздравсоцразвития и Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), а также множество разнообразных сайтов, где можно получить любую информацию по вопросам здорового образа жизни.

Как видим, источников информации, способов получения знаний у современной молодёжи очень много. Тем не менее молодёжь выбирает свои ценности, увлечения, несмотря на их негативное влияние, в частности, на здоровье. И имеет ли тогда смысл вообще говорить о роли знаний в процессе формирования убеждений, выборе жизненных ценностей в период взросления.

Для того, чтобы иметь определённое представление по проблеме знаний, нами были проведены опросы молодых людей разного возраста и социального статуса. В одной общеобразовательной школе г.Омска с помощью анкетирования определялось наличие вредных привычек у школьников 5—9 классов. Данный возраст был выбран потому, что именно в этот период начинается процесс взросления, выбор жизненных ценностей. Анкетирование показало, что в 5—6 классах школьники уже пробовали курить и употреблять алкогольные напитки, а в 7—9 классах курят уже 34%. Наркотики пробовали 5,8% опрошенных. Все (100%) ответили, что знают о вреде курения и алкоголя, но конкретное действие на организм назвать не могли, кроме общих фраз о влиянии на «мозг», «лёгкие», «сердце». А вот о негативном влиянии наркотиков на организм 45% школьников ответили, что вообще ничего не знают. Из анкетирования выяснилось также, что в 50% случаев со школьниками вообще никто не говорил о вреде курения, наркотиков и алкоголя. На диаграмме 1 показаны ответы школьников на вопрос «Кто разговаривал с вами о вреде курения, алкоголя и наркотиков?».



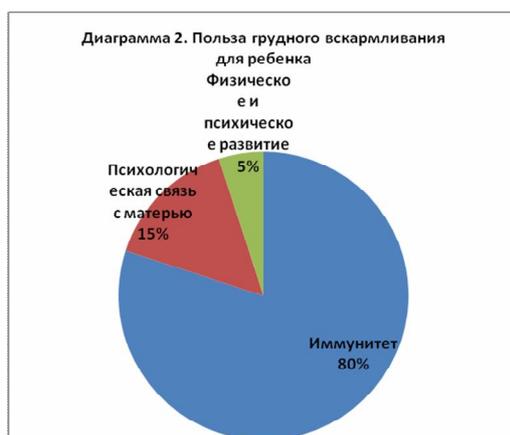
В Омском областном медицинском колледже, где студенты получают профессиональные знания, также проводился опрос, но по определению уровня знаний и умений по вопросам здорового образа жизни. Работа проводилась в 2 этапа. Вначале опрашивались студенты, которые только поступили в учебное заведение. У них определяли уровень знаний, сформированный к данному возрасту в родительской семье, школе, из литературы и т.д. Затем этих же студентов анкетировали уже на старших курсах после получения профессиональных знаний.

На 1 курсе 38% вообще не имели понятия о здоровом образе жизни, 42% относили к нему только питание и отсутствие вредных привычек. Почти отсутствовали знания по половой культуре (90%), хотя по опросу около половины девушек к окончанию школы уже имели сексуальный опыт.

На старших курсах понятие о здоровом образе имели все, тем не менее широта знаний оказалась недостаточна: назвали отсутствие вредных привычек, правильное питание, занятия спортом. Все(100%) знают о вреде курения и алкоголя. Тем не менее на 1 курсе курили 17% студентов, а к старшим курсам курить стали 20%. Алкоголь пробовали на 1 курсе 28% студентов, а к 3 курсу уже 97%.

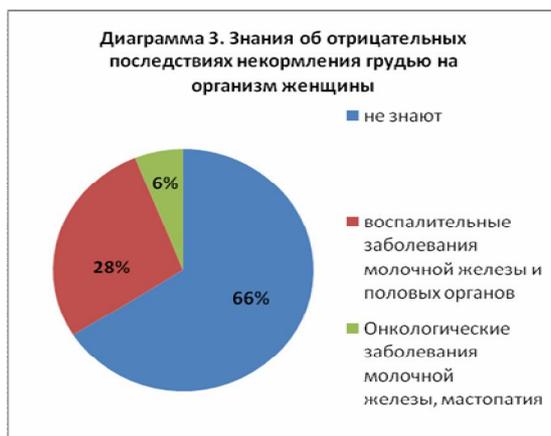
В колледже проводилась работа также по определению уровня знаний о значении грудного вскармливания, поскольку эта проблема касается и профессиональных знаний и здоровья общества в целом. Именно по тому, что проблема грудного вскармливания касается всего общества, в 2004 году ВОЗ и ЮНЕСКО была принята «Глобальная стратегия в области питания, физической активности и здоровья». В ней сказано: «исключительно грудное вскармливание в первые 6 месяцев жизни имеет важное значение для профилактики неинфекционных заболеваний у взрослых: сердечнососудистых, сахарного диабета, ожирения, бронхиальной астмы и др.».

Опрашивались студенты всех курсов. Анкетирование показало, что студенты среднего медицинского учебного заведения имеют определённые профессиональные знания по вопросам грудного вскармливания. По данным анкет, все 100% опрошенных, независимо от года обучения, считают, что грудное молоко является наилучшим питанием для ребёнка. Главной пользой (80% респондентов) называют формирование иммунитета и только 15% называют психологическую связь с матерью и 5% влияние на физическое и психическое развитие (диаграмма 2).



Тем не менее, эти знания недостаточно широкие в отношении здоровья самой женщины, а также в плане программирующего влияния грудного вскармливания на здоровье человека в последующем. Только 72% опрошенных считают, что грудное вскармливание ребёнка до года определяет здоровье человека и в будущем.

Практически все опрошенные (99%) считают, что кормление ребёнка грудью положительно влияет также и на здоровье самой матери и относится к её здоровому образу жизни. А вот на вопрос о том, какие отрицательные последствия для здоровья женщины могут возникнуть, если не кормить грудью, 66% ответить не смогли, 28% называют воспалительные заболевания молочных желёз и половых органов, 6% — мастопатию и онкологические заболевания молочных желёз (диаграмма 3).



Таким образом, полученные результаты также показывают, что проблемы получения разносторонних знаний существуют и в процессе профессиональной подготовки.

Поскольку проблема вскармливания детей до 1 года касается здоровья общества в целом, было проведено анкетирование по проблемам грудного вскармливания и женщин, имеющих детей до 1 года, не имеющих отношения к профессиональному медицинскому образованию. Анкетирование проводилось с целью определения информированности женщин по вопросам грудного вскармливания. В нём приняли участие 300 матерей в разных районах г.Омска, имеющих детей до 1 года жизни. На момент опроса 170 женщин кормили грудью, 130 уже не кормили. Женщины, которые кормят в данный момент, считают, что это полезно для ребёнка, удобно для матери. Основными причинами, из-за которых женщины не кормили грудью, называют отсутствие молока (63%) и занятость учёбой или работой (21%). Грудное вскармливание считают наилучшим видом питания для ребёнка почти все матери (94%), независимо, кормили в данный момент грудью или нет. Преимуществами грудного вскармливания для ребёнка, по мнению большинства женщин, являются: хороший иммунитет (70%), лучшее физическое и психическое развитие, тесная эмоциональная связь матери и ребенка. Некоторые матери (23 из 300) не смогли назвать эти преимущества. Лишь 70% матерей считают, что грудное вскармливание детей до года определяет их здоровье и в последующие годы.

По вопросам, касающимся влияния кормления грудью на саму женщину, получились следующие результаты. Эти вопросы оказались для большинства женщин достаточно трудными. 70% женщин относят кормление грудью к здоровому образу жизни, 7% так не считают, а 23% просто не знают. Преимуществами для женщин называют быстрое восстановление веса после родов, удобство, эмоциональную уравновешенность и др., 38% ответили, что не знают о них. А вот об отрицательных последствиях некармливания грудью ребёнка после родов женщины почти ничего не знают. Некоторые называют мастит (воспалительные заболевания молочных желез), гинекологические заболевания, мастопатию и онкологические заболевания молочных желез и половых органов, но 74% женщин таких знаний вообще не имеет.

Общую информацию о грудном вскармливании будущие матери во время беременности получили из интернета, телевидения, газет и журналов, от медиков — педиатров (45%) и акушеров (43%). Здесь хочется отметить такой момент, что только лишь 6 будущих матерей (из 300) узнали о пользе грудного вскармливания от своих матерей.

Таким образом, проблема, как и кто должен формировать знания по вопросам здорового образа жизни молодёжи, на сегодняшний день по-прежнему остаётся актуальной. Однако сами по себе знания не могут играть решающую роль и автоматически переходить в убеждения, необходим также личный опыт, практика общественного поведения. Тем не менее, роль знаний в формировании здорового образа жизни имеет определяющее значение. Для того, чтобы иметь возможность выбора того или иного увлечения, формировать жизненные ценности, свои потребности, прежде всего нужна информация. «Кто владеет информацией, владеет миром». (Н.Ротшильд). Напомним, что процесс формирования убеждений сложный и многогранный, и знания являются только одним из его компонентов. А вместе с ними необходимо двигаться дальше и решать также, «кардинальные вопросы формирования убеждений», по мнению В.Э.Чудновского, и а именно, «...в каком соотношении находятся преподносимые и уже усвоенные знания, как взаимодействуют усваиваемые знания и уже сформированные особенности личности и самосознания...» [2, 42]

### Литература

1. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
2. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. № 3. 1990.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Формирование и развитие профессионального самосознания личности является одним из важных направлений в психологии. Это обусловлено потребностью государства и предприятий в специалистах высокого уровня и подготовкой конкурентоспособных специалистов в вузах. Профессиональный уровень выпускника характеризуется не только суммой знаний, навыков и умений. Он так же зависит от уровня развития профессионального самосознания специалиста, которое характеризуется удовлетворенностью выбранной профессией, устойчивой профессиональной направленностью, готовностью к решению сложных задач, положительной и адекватной самооценкой.

Целенаправленное формирование профессионального самосознания обучающегося в вузе позволяет улучшить качество образования и подготовить конкурентного профессионала.

Важность правильного формирования профессиональной концепции на стадии обучения в вузе подчеркивается также результатами исследования Astin [2, 720] в 70-х гг. XX в. Они показали, что для большинства обучающихся изменения Я-концепции в процессе обучения оказали большее влияние на будущее, чем сумма знаний, приобретенных во время обучения.

Многие отечественные психологи занимаются изучением самосознания и Я-концепции: Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, С.Р.Пантелеев, А.А.Реан, В.В.Столин. Однако, исследований, посвященных самосознанию и Я-концепции профессионалов в различных областях деятельности, немного. В основном эти исследования посвящены изучению самосознания педагогов (А.А.Реан, А.К.Маркова). Изучался так же образ психотерапевта (Г.Райнаи), врача (М.И.Жукова), самоотношение инженерно-технических работников (С.Р.Пантелеев).

Целью данного исследования является выделение особенностей развития Концепции профессионала на стадии его обучения в вузе. На основе анализа литературных источников выдвинута следующая гипотеза. Обучение в вузе оказывает развивающее влияние на профессиональное самосознание обучающихся. По мере успешного обучения специальности происходят позитивные изменения в профессиональном самосознании обучающегося:

- изменяется профессиональная направленность;
- самооценка становится адекватной и дифференцированной;
- усиливается потребность в самореализации и саморазвитии;
- формирование профессиональной компетентности способствует развитию креативности мышления;
- начало работы по выбранной специальности во время обучения в вузе ускоряет процесс формирования Я-концепции профессионала.

На основе анализа литературных источников выделены основные составляющие Я-концепции профессионала: профессиональная направленность (мотивы, ценностные ориентации), профессиональная компетентность (ПВК, ЗУН, профессиональная культура), система профессиональных норм и поведения (мотивация когнитивная, эмоциональная подструктуры). А так же разработана программа исследования динамики и особенностей развития профессионального самосознания обучающихся на этапе подготовки в вузе. Программа исследования основана на концепции уровневого строения самосознания В.В.Столина и «понимании личности как субъекта социальных отношений и активной деятельности» Э.Ф.Зеера [1, 52].

### **Литература**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд. перераб. доп. М.; Екатеринбург, 2003.
2. Крэйг Г. Психология развития. СПб., 2000.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Столиц В.В. Самосознание личности. М., 1983.

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В контексте социального заказа на модернизацию системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами обнаруживают себя некоторые противоречия, возникающие между требованиями к его реализации и степенью изученностью тех проблем, результаты решения которых могут выступать в качестве внутренних условий, опосредующих эффективность модернизации. Одной из таких проблем является проблема мотивации всех видов деятельности, в которую необходимо включается современный студент: профессиональной, учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской. При этом научно-исследовательская работа в психолого-педагогическом знании чаще представлена со стороны ее руководства, организации и форм, минуя те психологические факторы, механизмы, условия, которые обеспечивают ее эффективность. В ходе изучения данной проблемы в науке сложились определенные предпосылки.

Как смысловое ядро любой деятельности наряду с потребностями, ценностными ориентациями, личностными смыслами, в центре внимания отечественных психологов всегда находилась мотивация, которая, по их мнению, определяет целенаправленность и организованность деятельности, придает ей личностный смысл. Научно-исследовательская работа студентов, как и другие виды деятельности, не может быть эффективно организована без анализа ее структурных компонентов и без установления ее связей с другими видами деятельности. Ее структура аналогична общей структуре деятельности и включает в себя потребности, мотивы, цели, действия и операции, реализация которых, как писал В.В.Давыдов, происходит благодаря функционированию таких планов деятельности, как чувство (эмоция), восприятие, воображение, мышление, внимание, воля [2, 156]. Безусловно, в каждом конкретном виде деятельности эта структура приобретает специфику, понимание которой и необходимо для ее организации.

Научно-исследовательская работа должна побуждаться адекватными ей мотивами: стремлением к совершенствованию, к самореализации, к личностному росту, потребностью в творчестве, направленностью на диалогическое взаимодействие и другими. Как показали проводимые нами эмпирические исследования и опыт организации НИР в вузе, характер мотивации определяется отношением к ней студента. В.Н.Мясищев отмечал, что мотив является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия и субъективно выступает как желание, стремление, сознание долга, необходимости [5, 352]. Однако, проблема отношений личности в течение длительного времени не исследуется в аспекте организации деятельности студентов вуза, в то время как понятия «сознательное отношение», «ответственное отношение» к отдельным сторонам студенческой жизни находят отражение в работах психолого-педагогической проблематики; кроме того, понятие «отношение» не существует в психологии как составляющая ее категориального аппарата; они рассматриваются либо в структуре характера, либо подменяются понятиями направленность, интересы, мотивы, чувства.

Между тем, отношение как особое относительно устойчивое состояние сознания эмоционально-оценочного характера, определяющее характер поведения и деятельности человека и выражающее активную избирательную позицию личности, определяет характер ее деятельности. В научно-исследовательской работе студента именно отношение к этой форме деятельности порождает соответствующую мотивацию — адекватную или неадекватную содержанию работы и способам ее осуществления.

Для диагностики отношения к научно-исследовательской работе студентов 2 курса факультета педагогики и психологии НВГУ была применена методика «Доминанта» [3, 18]. Студентам предлагалось выбрать из предложенного перечня форм жизнедеятельности студентов (учебная, профессиональная, спортивная, научно-исследовательская, самообразовательная, общественная) три наиболее значимых и три наименее значимых, которым, соответственно, присваивались ранги: 1, 2, 3 — для наиболее значимых, 9, 8, 7 — для наименее значимых, каждому из трех невыбранных (нейтральных) — средний ранг 5. Выборы осуществлялись в трех планах: эмоциональном (степень привлекательности данной формы, удовлетворения от ее выполнения); когнитивном (степень значимости работы для развития интеллекта, умственных способностей) и практическом (степень ее влияния на формирование профессиональных компетентностей). В рамках данной публикации приведем результаты выборов только по практическому плану. Как наиболее значимые из предложенных форм студенты выбрали профессиональную (50% студентов — 16 из 32), мотивируя выбор тем, что выбрали как наименее значимую — общественную, а отношение к научно-исследовательской и к учебно-исследовательской деятельности оказалось нейтральным у 80% студентов — 26 из 32.

Опыт организации научно-исследовательской деятельности показал, что высокий уровень мотивации не всегда определяет ее эффективность — студенты, не обладающие достаточным уровнем творческих способностей, оказываются неуспешными.

Исследования психологов доказывают, что важнейшей характеристикой исследовательской активности является становление креативности личности. С креативностью связана интенсивность поисковой мотивации, которая включается в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: поисковая активность, сдвиг мотива на цель деятельности; выбор способов деятельности, актуализация и вербализация личностных смыслов.

Одним из основных новообразований студенческого возраста является актуализация процессов смыслообразования, поэтому в организации научно-исследовательской работы не менее важно учитывать уровень личностной креативности студентов. Известно, что именно в этом возрасте формируется специализированная креативность — способность к творчеству в определённой сфере деятельности. Исследования показали, что основные значения параметров креативности у студентов 1—2 курсов располагаются в пределах среднего уровня и лишь к концу 3 курса достигают высокого уровня у тех студентов, которые имели опыт подготовки курсовых работ и выполнения заданий в системе УИРС [1, 110].

Мотивация научно-исследовательской работы и креативность как характеристики личности студента актуализируются при определённых условиях. Поэтому вовлекать студента в эту деятельность и сопровождать её необходимо не столько для того, чтобы он выполнял ее как составляющую учебно-воспитательного процесса вуза, но и как часть образовательной среды, содержащей в себе психологические условия для развития творческих способностей и исследовательской мотивации.

#### Литература

1. Андрейкина М.Н. Изучение креативности личности студентов как психологическое условие организации научно-исследовательской работы. Тезисы докладов восьмой студенческой научной конференции НВГУ (Нижевартовск, 1—30 апреля 2006). Нижевартовск, 2007.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1996.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2004.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. М., 1995.

*Г.М.Дмитриева*

*г.Мегион*

*Мегионский профессиональный колледж*

#### ПОЛОЖЕНИЕ ПОДРОСТКА В СЕМЬЕ И ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Основная проблема, возникающая у подростков, — это проблема взаимоотношений с родителями. В большинстве семей процесс проходит болезненно и воспринимается как вызывающее поведение. И все же юноши и девушки, так или иначе, сталкиваются с одинаковыми проблемами: взаимоотношения с родителями, сверстниками, учителями, одиночество, первая любовь, выбор профессии.

Подростковый возраст — время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Оно протекает с кризисами и конфликтами. Не совпадают эти развития в различных жизненных сферах. Подросток может быть вполне взрослым физически, но умственно и социально оставаться подростком.

В связи с этим даже в благополучных семьях возникает определенная сложность общения с подростками. Причем сложность увеличивается еще и потому, что родители часто не понимают, что с выросшими детьми общение должно строиться по-другому, нежели с маленькими. Не всегда родители различают, что нужно запрещать, а что следует разрешать. Все это может создать весьма непростую ситуацию [1, 25—28].

В зависимости от царящей в них обстановки, все семьи можно разделить на пять групп:

1. Семьи, в которых очень близкие, дружеские отношения между родителями и детьми.
2. Семьи, где царит доброжелательная атмосфера. Родители следят за развитием детей, интересуются их жизнью, пытаются оказать влияние в силу собственных культурных возможностей.
3. Большая группа семей, где родители уделяют достаточное внимание учебе детей, их быту, но этим и ограничиваются. У этих ребят есть все необходимое для жизни: одежда, аудио- и видеотехника и т.д. «Развести в комнате грязь» также запрещено. Родители пренебрегают увлечениями детей, а это создает определенный барьер между ними. Девиз у таких родителей: «Не хуже других». Явно виден конфликт между родителями и детьми [8, 134].
4. Существуют семьи, где за ребенком устанавливается слежка, ему не доверяют, применяют рукоприкладство. У подростков из таких семей устанавливается стойкая враждебность к родителям, недоверие к взрослым вообще, трудности в общении со сверстниками, с окружающим миром.
5. Обстановка в этих семьях критическая. Здесь ненормальные отношения между детьми и родителями. Атмосфера напряженная, антисоциальная, в таких семьях пьют один или оба родителя. Влияние такой семьи пагубно — оно является причиной многих преступлений подростков.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что позиция подростка в семье во многом определяется атмосферой, господствующей в ней. Если подросток чувствует любовь родителей, к нему внимательны, но не навязчивы, то и этот сложный период взросления пройдет у ребенка, скорее всего, гладко, без срывов. И наоборот, если подросток ощущает заброшенность, ненужность, то появляется черствость, эгоизм, агрессия по отношению к другим.

Взрослые и дети также расходятся во мнениях о том, с кем надо дружить, какую профессию выбрать, хороши ли современная музыка, кино, мода и т.д. И это не случайно. Родители выросли в других условиях. Они очень заняты переживаниями их детей — подростков.

Озлобленность, агрессивное поведение является одним из признаков комплекса симптомов аутоагрессивного поведения (агрессия, направленная на себя). Как вы уже успели заметить, в различных поведенческих проблемах подростков легче разобраться и устранить их, поняв причину их возникновения. Зачастую подростки защищаются, руководствуясь принципом «Лучшая защита — это нападение!». В этом случае имеет смысл определить, от кого и от чего он защищается. Причем юношам и девушкам часто легче поговорить о проблемах со взрослым, чем с ровесником. Перед родителями легче проявить беспомощность, слабость, незащищенность. Если, конечно, в семье нет эмоционального напряжения. Если же это напряжение присутствует, не избежать конфликтов.

Родители!

— Помните, что вы тоже люди. Дайте себе отдохнуть. Не требуйте от себя невозможного.

— Не всегда старайтесь сделать «как лучше». Подумайте, к чему это может привести.

— Будьте великодушны: помогите своим детям найти с вами общий язык.

— Любите друг друга. Не стесняйтесь говорить об этом, научитесь выражать свою любовь словами.

Принятое на сегодня, судя по опросам тысяч детей, систематическое осуждение родителями своих детей за плохие отметки, эгоистичное поведение, агрессивные выходки зачастую имеет характер не серьезного разговора «по душам», а скорее раздраженно-озлобленного критиканства без оставления подростку хоть какой-нибудь надежды на исправление.

Такая критика идет совсем не во благо и уж никак не способствует исправлению подростком своего поведения и характера [3].

Могут ли подростки и родители найти общий язык? Разумеется, да, но для этого понадобятся усилия обеих сторон. Отношения подростков и родителей должны строиться на иных принципах. Нужно постараться стать подростку другом, немного ослабить контроль. Пусть он сам поймет, что свобода предполагает ответственность.

Подросток учится быть взрослым, он начинает принимать собственные решения. Это естественный процесс, которому не следует мешать. Да, подросток наверняка будет делать ошибки, и родителям будет тяжело смотреть на то, как он набивает шишки (фигурально выражаясь). Но без этого он никогда не научится быть самостоятельным.

Позволяйте подростку принимать решения, даже если они кажутся вам неверными. То, что кажется верным вам, не обязательно будет верным для него. Проявляйте интерес к жизни подростка, дайте ему понять, что он вам не безразличен. Но при этом не нужно быть слишком навязчивыми: если он не хочет о чем-то говорить, не выпытывайте. Захочет — сам расскажет. А чтобы у него появилось желание вам рассказать, нужно создать в семье атмосферу доверия. Важно, чтобы он знал: что бы ни случилось, вы все равно будете его любить.

На самом деле, подростки и родители не такие уж разные. Просто им нужно найти в себе силы и постараться посмотреть на ситуацию глазами «второй стороны», научиться доверять друг другу, и тогда им удастся вместе преодолеть этот сложный период, называемый переходным возрастом.

Подводя итоги всего выше сказанного, стоит отметить следующее.

Любовь — без родительской любви подросток не сможет обрести чувство доверия, собственного достоинства и уверенности.

Пространство — подростку необходима своя комната, где бы он рос, думал, учился — и делал ошибки. Чрезмерная родительская опека и внимание не смогут воспитать независимость и уверенность в себе, которые можно приобрести только в самостоятельном полете.

Друзья — они облегчают выход за пределы родительского дома, предлагая комфорт, надежность и сочувствие.

Традиции — будь то религиозные или этнические узы, церемонии проведения школьных праздников или семейных торжеств, традиции дают подростку корни и возможность обозначить настоящее.

Пределы — каждого подростка необходимо ограничивать, чтобы научить вести себя в реальном мире. Правила обеспечивают основу и безопасность.

Взрослые — кроме родителей и учителей, общественных и религиозных лидеров и любимых родственников, подростку иногда необходимо поговорить о неприятных вещах с кем-то, кто старше его, кто доступен, способен понять и мудр.

Мы убеждены также в том, что подростку необходимо иметь собственное дело, хобби (спорт, клуб «Гурман», автокружок или что-то другое), свой собственный способ самовыражения и метод привлечения внимания сверстников. Если он социально приемлем, подросток, как правило, приспособлен жить в обществе.

### **Заключение.**

Философ В.Ярцев (г.Омск) вслед за академиком В.Казначеевым говорит: «Мы считаем, что между матерью и ребенком всю жизнь (!) сохраняется энергоинформационный обмен. Но он ослабевает в результате непонимания, ссор, отсутствия истинной любви. Если убрать эти «завалы», обмен станет сильным, как в раннем детстве. Тогда мать сможет воспитывать и лечить сына на расстоянии, занимаясь собственным самоусовершенствованием. Есть уже немало конкретных случаев, когда в результате такого переосознания матерями своего отношения к ребенку дети вылечивались от тяжелейших наркологических диагнозов».

Так надо ли доводить ситуацию до того, чтобы говорить: если бы... Не много ли их будет? Ведь в основе наших духовных сил лежит ЕЖЕДНЕВНЫЙ духовный подвиг любви к нашим близким, к нашим детям. А там, где есть место подвигу, нет места страху и бессилию [3, 102]!

### **Литература**

1. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб., 2005.
2. Куличковская Е.В., Степанова О.В. Это горькое слово «Развод». Психологическая работа с детьми, переживающими развод родителей. М., 2010.
3. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи. СПб., 2007.
4. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. М., 2002.
5. Панков Д.Д., Румянцев А.Г., Тростанецкая Г.Н. Медицинские и психологические проблемы школьников-подростков: Разговор учителя с врачом. М., 2001.
6. Титов В. В поисках здоровья // Новости Югры. 2008. № 18.

*Н.А.Ерохина*

*г.Нижний Тагил*

*Институт развития образования*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ**

Как мы помним, долгое время считалось, детей, пользующихся левой рукой активнее, чем правой, необходимо переучивать, подгоняя под общий стандарт. Но ничего хорошего из этого не получилось: у детей часто развивались невротические реакции.

Исследователи, изучающие особенности роста, развития, состояния здоровья леворуких детей, подчеркивают, что леворукие дети нуждаются в особом подходе, внимании, особенно при поступлении в школу. Многие рассматривают их как группу риска школьной дезадаптации, школьного стресса, риска трудностей в процессе обучения. И эти тревоги не лишены основания.

Школа, учебная деятельность особенно в первые месяцы и в первый год требуют от ребенка длительного напряжения, вызывают сильное утомление, предъявляют повышенные требования к личностным качествам. Новый коллектив, друзья, требования — это не просто для любого ребенка, а для леворукого — особенно, учитывая специфику межполушарной асимметрии, влияющей и на характер реакции организма, и на любые внешние воздействия [2, 118—121].

Ряд исследований показали, что у леворуких детей есть особенности адаптации, им гораздо труднее, чем остальным, потому что для них характерны повышенная эмоциональность и впечатлительность. Кроме того, высокий уровень тревожности сочетается у леворуких детей с возбудимостью, чувствительностью, неуверенностью в себе, ответственностью, добросовестностью, а также хорошим пониманием социальных нормативов. Подчеркнем, что леворукие дети ориентированы на общение. Именно общение со сверстниками служит для них источником положительного эмоционального подкрепления, в котором эти дети очень нуждаются.

Конфликты во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками выступают для левшей очень сильным психотравмирующим фактором и создают дополнительные трудности в процессе адаптации к школе. Многие родители и учителя отмечают повышенную эмоциональность левшей (они быстро и «по пустякам» обижаются, сильно переживают любое резко сказанное слово, очень чувствительны к обидам и непониманию сверстников) [8, 75]. И исследователи, и родители, и учителя часто подчеркивают склонность леворуких детей к уединению, трудность контактов не только со взрослыми, но и сверстниками. Есть особенности функционального развития леворуких детей, отмечаемые почти всеми исследователями. Они должны учитываться в обучении. Это, прежде всего, лучшее опознание вербальных (словесных) стимулов, чем невер-

бальных (схем, модулей). Леворукие дети хуже справляются со зрительно-пространственными заданиями, чем со словесными. При обучении мы часто используем модели, схемы, а именно они могут быть трудны для этих детей, т.к. левши путают правую и левую стороны, иногда верх и низ [5].

Однако, отметим и то, что лучшее понимание словесных инструкций свойственно, по-видимому, не всем левшам. Во всяком случае, те леворукие, у которых мы отмечаем задержку речевых функций (из-за тех или иных нарушений в развитии левой зоны коры головного мозга), будут испытывать трудности формирования навыков письменной и устной речи, чтения, у них также будут неизбежны трудности восприятия (понимания) речи.

Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, сниженная работоспособность и повышенная утомляемость.

В работе с леворукими детьми необходимо также учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь — навыков письма.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Однако справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных, компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем, специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству.

Безусловно, все перечисленные группы учащихся нельзя отнести к правополушарным. Но в каждом классе учатся дети без ярко выраженного преобладания одного из полушарий (наиболее приспособленные к существующему обучению), правополушарные и левополушарные. А в идеале хочется научить каждого ребенка, поэтому работа учителя будет тем успешнее, чем лучше он донесет суть объяснения до каждого ученика [2, 89].

Тому, как лучше учить, учитывая мозговую организацию познавательных процессов каждого ученика, посвящено достаточно много работ. Эти методы и приемы обучения, часто известные, помогли многим ребятам справиться со своими затруднениями [1; 4; 5; 8; 9].

И надо признать, что есть учителя, успешно обучающие учащихся с различными психофизиологическими возможностями. Их работа адаптирована ко всем стилям обучения, задания разноплановы, а созданная учебная ситуация стимулирует деятельность то одной, то другой части класса, что не может не сказаться на успешности каждого ученика. Поэтому использование разнообразных методов обучения только обогащает работу учителя [1, 221].

Так, для обучения учащихся с ведущим правым полушарием не подходит сухое абстрактное последовательное изложение материала с неоднократным повторением. Их память произвольна и лучше запомнит яркий образ. Мышление эмоционально и интуитивно, поэтому для постоянного участия в уроке требуется создание проблемной ситуации. Объяснение нового теоретического материала лучше проводить на практических заданиях, активно используя интонационные возможности речи и сопровождая зрительным подкреплением. Поскольку чтение правил в учебнике по сути ближе к изучению научного текста, то и воспринимается оно правым полушарием намного хуже художественного произведения, а, следовательно, и работе с учебником надо учить специально, равно как и пониманию условия задачи. Чтение задач часто вызывает у правополушарного ученика трудности в понимании содержания. Такой ребенок всегда идет от целого к частному, поэтому, вчитавшись в условие, он сначала должен представить ситуацию, а затем последовательно решать эту конкретную задачу. Правополушарному школьнику намного легче справляться с заданиями, если это будут не отвлеченные номера в учебнике, а задания, например, по расшифровке загадок [5].

Психологи предостерегают отчаявшихся родителей от такого радикального шага, как смена ведущей руки. В данной ситуации рука — это отражение мозговой организации психологической деятельности человека! Переучивание может привести к торможению высших психических функций, причем последствия могут проявиться не сразу, но бороться с ними придется ребенку.

Проблема переучивания рассматривается только со специалистами, причем положительное решение может быть принято только в том случае, если переученный левша пользовался правой рукой лишь до начала регулярных занятий письмом или первые дни обучения.

Итак, школьная адаптация леворуких детей в начальных классах общеобразовательной школы должна основываться на создании адаптивной образовательной среды с учетом психофизиологических особенностей, ориентированная на обеспечение взаимодействия педагогического коллектива, психолога и семьи, способствующая развитию коммуникативных навыков ребенка, тренирующая моторику, обучающая способам манипуляций с предметами и организующая рабочее место.

## Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Трудности в обучении леворуких детей. М., 2007.
2. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности леворуких школьников в процессе обучения // Выбор методов обучения в средней школе. М., 2006.
3. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия учебных заданий леворукими детьми. М., 2006.
4. Маркова Т.А. Леворукий ребенок в школе. М., 2004.
5. Марьенко И.С. Примерное содержание воспитания леворуких школьников. М., 2006.
6. Талызина Н. Управление процессом усвоения знания леворукими детьми. М., 2007.
7. Хамблин Д. Формирование учебных навыков у леворуких детей. М., 2007.
8. Эльконин Д.Б. Если ваш ребенок левша. М., 2005.
9. Лисина М.И. Адаптация леворуких детей в школе. М., 2005.

*Н.В.Мельникова*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Проблема противоправного поведения является центральной для исследования целого ряда наук, поскольку общественный порядок играет важную роль как в развитии государства в целом, так и каждого гражданина в отдельности. В последнее время противоправное поведение приобрело массовый характер в подростковой среде. Отмечается опасная тенденция возрастания групповой криминогенной активности молодежи. Преступность молодеет и принимает устойчивый рецидивный характер.

Нельзя не учитывать, что большинство из подростков с криминальным поведением становятся потенциальным «резервом» взрослой преступности. Личность преступника, пишет Г.М.Миньковский (1976), является «кристаллизационным центром» проблемы преступности вообще, а изучение и коррекция её — одним из узловых вопросов борьбы с ней. По мнению автора, детская преступность является источником преступности взрослых людей. Около половины взрослых преступников совершают первое правонарушение в период несовершеннолетия [4].

Современная подростковая преступность представляет собой комплекс проблем, среди которых наряду с социальными и педагогическими важное место занимают психологические проблемы. Как известно, в условиях кризиса наиболее подверженными неблагоприятным влияниям становятся представители групп риска среди несовершеннолетних. Подростковый возраст сам по себе является ключевой, критической фазой жизни человека, в частности в отношении к становлению личности и самосознания (Л.С.Выготский, 1985). Описанные обстоятельства создают почву для социально-девиантного развития молодого человека.

Анализ конкретного случая отклоняющегося поведения подростка, определение мотива совершения им проступка невозможен без учета характерологических и личностных свойств несовершеннолетнего. А.Г.Асмолов утверждает, что «в условиях преодоления социально-экономических кризисов особое место занимает вопрос о роли личностных характеристик» [1].

Проблема «криминогенной личности» неоднократно привлекала внимания учёных. Многие фундаментальные и прикладные исследования аспектов делинквентного поведения отражены в трудах зарубежных психологов.

В исследованиях биологической направленности акцент делается на выявлении различных психобиологических предпосылок, оказывающих влияние на формирование антисоциальной направленности вследствие затруднения социальной адаптации индивида (Lombrozo, O.O.Lewis, S.S.Shanok).

Социальная направленность в изучении личности преступника юношеского и подросткового возраста проявляется в акцентировании внимания на тех аспектах, которые отражают особенности социализации личности в процессе её взаимодействия с ближайшим окружением (P.C.Merton, D.Mitza, A.Cohen, M.Simen).

Исследования психологической направленности ориентированы на выявление психологических факторов, выступающих в качестве детерминант противоправных действий юношей (E.Magargee, M.Born, S.Freid, B.Skinor, A.Bundura, M.Rutter и др).

В отечественной психологии изучение личности подростка-делинквента проводилось в рамках нескольких теоретических течений.

На развитие медико-психологических исследований деформаций личности подростков-правонарушителей наиболее мощное влияние оказала концепция акцентуаций характера у подростков А.Е.Личко (1983, 1993), развивающая идеи Б.Г.Ананьева и В.М.Мясищева и в модифицированной форме использующая психиатрическую классификацию аномалий личности К.Леонгарда, которая также в свою очередь основывалась на классификации психопатий П.Б.Ганнушкина (1933). Разработан методический инструментарий для диагностики акцентуаций — патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) (Иванов, Личко, 1994).

В последние годы значительная часть психологических исследований личности подростков с противоправным поведением выполнялась именно в русле учения об акцентуациях характера (Вдовиченко, 1976; Михайлова, 1976; Десятников, Трофимов, Козюля, 1981; Егоров, 1979; Реан, 1991; Антонян, Юстицкий, 1993 и др.). Акцентуации характера применительно к делинквентным подросткам рассматриваются как фактор риска того или иного типа противоправного поведения. В этом плане парадигма акцентуаций характера используется и в концепции саморазрушающего поведения у подростков (Личко; Попов, 1990, 1995).

На стыке медицинской, общей, возрастной, юридической психологии проводилась разработка проблемы развития личности подростка-правонарушителя в контексте вопросов судебно-психологической и комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетних обвиняемых с отклонениями в психическом развитии (Коченов, 1980; Кудрявцев, 1988; Дозорцева, 1988, 1998; Сулимовская, 1994). Основное внимание при этом уделялось такой интегральной характеристике личности, как способность сознательно управлять своим поведением. Для подобной постановки проблемы оптимальным было применение теоретического аппарата теории деятельности А.Н.Леонтьева (1977). Была разработана теоретическая модель осознанной регуляции действиями и выделены критерии развития личностных функций, обеспечивающих такую регуляцию (Дозорцева, 1988, 1998). Исследовались варианты нарушения регулятивных возможностей при различных клинических формах психической патологии. Особо анализировались детерминанты регулятивных процессов при выраженной личностной незрелости подростков-правонарушителей (Сулимовская, 1994). Названные психологические разработки в значительной степени опирались на клиническую трактовку психических и личностных нарушений у подростков, разработанную в системе подростковой судебной психиатрии В.А.Гурьевой и ее сотрудниками (Гурьева, 1971, 1998; Гурьева, Гиндикин, 1980; Гиндикин, Гурьева, 1999; Вандыш, 1979; Морозова Н.Б., 1986; Морозова И.Г., 1996 и др). В их работах в традициях идей П.Б.Ганнушкина и О.В.Кербикова исследуются формы, динамика и факторы возникновения юношеских психопатий, психогенных развитий у подростков-правонарушителей [2, 11].

Многочисленные исследования были посвящены проблемам личности несовершеннолетних правонарушителей в других сферах психологической науки: общей, педагогической, возрастной, юридической, социальной. Предметом части из них были отдельные индивидуально-психологические свойства подростков: агрессивность, тревожность, локус контроля (Курбатова, 1995; Семенюк, 1998; Реан, 1994, 1996; Бутолин, 1997 и др.). Существенно большее внимание уделялось проблемам мотивации, социальной направленности, моральных суждений, самосознания несовершеннолетних делинквентов (Алемаскин, 1968; Бочкарева, 1972; Невский, 1981; Заика, Крейдун, Ягина, 1990; Беличева, 1993; Раевич, 1997 и др.). В последние годы одним из наиболее перспективных направлений изучения личности несовершеннолетних с делинквентным поведением стало исследование их смысловой сферы (Пилипейченко, 1984; Велицкас, Гиппенрейтер, 1989; Знаков, 1990; И.А.Кудрявцев и др., 1996; Ю.А.Васильева, 1997; Иванова, 1998; Д.А.Леонтьев, 1999). Вместе с тем, перечисленные исследования затрагивали, как правило, лишь одну сторону особенностей личности, характерологическую либо мотивационно-смысловую [2, 10—11].

Однако, психологические исследования, посвященные характеристикам личности подростков-делинквентов чаще всего носят описательно-констатирующий характер. Наиболее актуальным для современной психологии становится выявление факторов, не только способствующих совершению преступления, но и формирующих личность с отклоняющимся поведением.

Актуальность проблемы нашего исследования состоит в недостаточной изученности индивидуально-психологических личностных особенностей подростков, как причин подростковой делинквентности, так и особенностей ее проявления: недостаточно работ, где бы исследуемый феномен раскрывался со стороны тех аспектов, которые указывают на его сущностные признаки. Исследование позволит расширить и уточнить представления о процессе формирования личности с отклоняющимся поведением и детерминантах, влияющих на становление личности подростка с делинквентным поведением.

#### Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990; Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением. Дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2000.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. М., 2004.
3. Миньковский Г.М. Личность преступника и методы ее изучения // Вопросы советской криминологии (Материалы научной конференции). М., 1976. Ч. I.

4. Чернобродов Е.Р. Особенности личности и их коррекция у подростков с делинквентным поведением: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2008.
5. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с делинквентным поведением. СПб., 2008.
6. URL: <http://psyera.ru/> База психологических знаний.
7. URL: <http://dic.academic.ru/> Академик. Словари и энциклопедии.

*О.Б. Симицина*

*г. Нижневартовск*

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 55 «Улыбка»*

## **АГРЕССИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ — ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Наверное, на сегодняшний день, не найдется ни одного педагога, которого бы не интересовали вопросы возникновения агрессии в поведении детей. А ведь именно в причинах и лежит проблема агрессивности, которая давно приобрела поистине общественный характер. Изменение системы ценностей и стереотипов, регулировавших отношения личности с обществом, дестабилизация экономики, снижение жизненного уровня населения — вот основные факторы, подталкивающие человека к твердости, большей жесткости, а иногда и жестокости, и ребенок, с еще не окрепшей психикой, страдает от этого с удвоенной силой, перенимая агрессивные проявления со стороны взрослых людей. У детей появляется искаженное восприятие окружающей действительности, неспособность полноценно контактировать со сверстниками, серьезные нарушения в эмоциональной сфере.

В современной психологии накоплен определенный опыт исследования агрессивного поведения детей.

Подходы в этой области разрабатываются как зарубежными (К.Бютнер, Р.Кэпмбелл, К.Лоренц, М.Мак-Кей, Г.Паренс), так и отечественными учеными (Э.Ш.Бубнова, Е.Е.Копченова). Различными исследователями предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общепотребительным.

Наиболее общим определением агрессии является поведение, причиняющее ущерб. Причем ущерб может быть как прямым (нападение), так и косвенным (распространение порочащих слухов). В качестве синонимов к понятию агрессии используются понятия «деструктивность», «напористость», «нападение», «насилие», «разрушительность», «жестокость». Термином «агрессивность» обозначают ситуативную или личностную склонность к разрушительному поведению. Н.Д.Левитов (1990) описал состояние агрессивности как стеничное переживание гнева с потерей самоконтроля [1, 8].

По мнению большинства специалистов, одним из источников проявления агрессивности у детей и подростков как формы отклоняющегося поведения является семья. Формы проявления агрессии в семейных отношениях весьма разнообразны и включают в себя прямое физическое или сексуальное насилие, холодность, оскорбления, негативные оценки, подавление личности, эмоциональное непринятие ребенка. Члены семьи могут демонстрировать агрессивное поведение сами или могут подкреплять нежелательные действия ребенка, например, выражая гордость его победой в драке. На становление агрессивного поведения ребенка влияют различные семейные факторы, например, конфликтность или неадекватный стиль семейного воспитания. Так, родители, применяющие крайне суровые наказания, использующие чрезмерный контроль (гиперопека) или, напротив, не контролирующие занятия своих детей (гипоопека), чаще сталкиваются с агрессией и непослушанием своих детей. Также существует мнение, что выраженное негативное влияние на ребенка оказывает агрессия отца по отношению к матери (физическое насилие или моральное унижение). Данные исследований (А.Бандура, Р.Уолтерс) показывают, что родители агрессивных подростков предъявляли меньшие требования к их достижениям и меньше ограничивали их в детстве [2, 23]. В то же время рассматриваемые дети сильнее сопротивлялись воздействиям родителей. Мальчики с агрессивным поведением были более привязаны к матерям, чем к отцам. Родители агрессивных подростков чаще опираются на методы принуждения, в то время как родители детей с нормальной агрессией шире используют методы развития внутреннего самоконтроля, например убеждение. Отцы агрессивных мальчиков нередко характеризуются резко и тенденцией часто наказывать детей, тогда как матери — нетребовательностью при низкой общей согласованности требований и недостаточной сердечности взаимоотношений. Агрессивные мальчики меньше идентифицируются со своими отцами, они чаще отвечают им критичным и враждебным отношением. Все это затрудняет усвоение родительской системы ценностей и выполнение их требований.

Одним из наиболее дискутируемых вопросов можно считать влияние средств массовой информации на агрессивное поведение личности. Сторонники негативного влияния СМИ исходят из того факта, что люди учатся вести себя агрессивно, прежде всего, наблюдая за чужой агрессией. М.Хьюсманн с группой исследователей отслеживали корреляцию между просмотром телепередач и агрессивностью в течение двадцати лет [5, 45]. Они обнаружили, что тяжесть совершенных преступлений в возрасте тридцати лет соответствует предпочтениям в телепередачах в возрасте восьми лет. Механизм формирования агрессивного поведения посредством телевидения может выглядеть следующим образом: чрезмерное увлечение телепередачами — агрессивные фантазии — отождествление себя с персонажем — усвоение агрессивного способа решения проблем и влияния на людей — повторение агрессивных действий — использование агрессии для разрешения проблем в межличностных отношениях — подкрепление — агрессивные привычки — неразвитые социальные и учебные умения — фрустрация.

К сожалению, никакое общество не свободно от проявлений насилия. Средства массовой информации, в частности телевидение, транслирует сцены массовых драк и кровавых побоищ. Увидев подобное на экране, ребенок заглатывает ненужную для него информацию, начинает идентифицировать себя с героями этих сцен. Засилие телевизионной продукции западного производства, где на первый план выставляются герои, которые убивают других персонажей, причем это происходит во всех подробностях и в мельчайших деталях.

Детская психика такова, что модели деструктивного поведения притягивают их как магнит, тем самым, создавая благоприятные условия для нарушения личностного развития. Увидев агрессию на экране, многие дети думают, что и они, и их сверстники тоже способны действовать агрессивно в конфликтной ситуации. Родители очень часто бывают в недоумении, наблюдая неадекватное поведение своего ребенка, его истерические состояния, кривляния при чужих людях, показывание неприличных жестов.

К сожалению, родительская общественность не всегда желает понимать и принимать пагубное влияние средств массовой информации на психологическое здоровье ребенка, становление его личности.

Можно предположить, что частые просмотры телевизионных программ со сценами насилия могут способствовать развитию преступных наклонностей, а так же предрасположенности к насилию. Мальчики восьми лет, обнаружившие самые сильные пристрастия к кинофильмам с кровавыми драками и убийствами, с большой вероятностью, окажутся среди совершивших тяжкие преступления по достижении ими тридцатилетнего возраста [3, 272].

Ранняя терапия антисоциального поведения у младших школьников могла бы предотвратить развитие тяжелых агрессивных расстройств в подростковом возрасте. Тем более, что профилактика и раннее распознавание нарушений в поведении может проводиться специалистами неклинического профиля.

Таким образом, агрессивное поведение ребенка, прежде всего, вызывается недостатком нежной заботы и привязанности со стороны одного или обоих родителей. Фрустрация привязанности приводит к возникновению у ребенка постоянного чувства враждебности, поскольку он развивается через подражание значимым для него взрослым (в том числе их эмоциональным проявлениям). Установки и поведение, которые развились у ребенка в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на других людей (одноклассников, учителей, супругов). Если проявление агрессии к конкретным людям пресекается (или делается невозможным в силу иных причин), агрессия может смещаться на новый «более безопасный» (доступный) объект.

И, наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых средствами массовой информации. И только от правильных практических действий взрослого человека зависит становление личности нашего подрастающего поколения.

#### Литература

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М.Платоновой. СПб., 2006.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М., 1993.
3. Берквиз Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М., 2004.
5. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. СПб., 1996.

## **РЕФЛЕКСИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Внедрение ФГОС второго поколения требует изменения приоритетов в образовании, воспитании и развитии личности современного младшего школьника. От сложившейся установки на формирование у учащегося знаний, навыков и умений к развитию его компетентностей и личностных качеств, необходимых для успешного обучения в дальнейшем [7]. Формирование у детей способности осознавать собственную учебную деятельность, осуществлять анализ учебных действий становится главной задачей начального обучения.

Достижение данной задачи предполагает осуществление с помощью развития «универсальных учебных действий» (УУД), обеспечивающих «умение учиться», «самостоятельного усвоения новых знаний учащимися, формирования умений, обеспечивающих способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [3, 27]. При этом знания, умения и навыки рассматриваются «как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся» [5].

«Умение учиться» предполагает полноценное освоение обучающимися всех структурных компонентов учебной деятельности: познавательных и учебных мотивов, учебной цели и учебной задачей, а также учебных действий.

В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Начальная школа» в составе основных видов универсальных учебных действий выделено четыре блока: личностный, регулятивный, коммуникативный и познавательный.

Рассмотрим содержание каждого блока.

Первый блок — это личностные универсальные учебные действия, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. К ним относятся такие универсальные учебные действия, как личностное и жизненное самоопределение; смыслообразование и нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания.

В процессе вхождения учащегося в учебную деятельность он должен научиться устанавливать связь между ее результатом и мотивом, побуждающим деятельность; действовать через призму социальных и личностных ценностей, осуществлять личностный моральный выбор. Ученик должен задаваться вопросами о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение?», «что такое хорошо и что такое плохо?», и уметь находить ответы на них, соотносить их принятыми эстетическими принципами и моральными нормами.

Второй блок составляют регулятивные универсальные учебные действия, которые обеспечивают организацию, планирование, прогнозирование, контроль и оценку учащимися своей учебной деятельности.

Решая учебные задачи, учащиеся должны соотнести то, что им уже известно и усвоено, с тем, что еще неизвестно; определить последовательность промежуточных целей и учесть при этом конечный результат; составить план и последовательность своих действий; уметь предвидеть результат и уровень усвоения, его временные характеристики. При этом необходимо соотносить способ действия и его результат с заданным эталоном, чтобы видеть отклонения и отличия от эталона; выделить и осознать то, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознать качество и уровень усвоения.

Обеспечение социальной компетентности и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности, интегрирование в социальные группы реализуют коммуникативные универсальные учебные действия. Третий блок составляют умения слушать и вступать в диалог, участвовать в групповом обсуждении проблемы, продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, интегрироваться в группу сверстников.

Познавательные УУД составляют четвертый блок и включают в себя общеучебные и логические универсальные действия, а также самостоятельную постановку и творческое, поисковое решение проблемы.

К общеучебным универсальным действиям отнесены такие действия, как «самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности» [5, 98—99].

При этом важно отметить, что именно рефлексия способов и условий действия является одним из общеучебных универсальных учебных действий. Она предполагает осознание учащимися ими всех компонентов учебной деятельности и выступает обязательным компонентом содержания начального образования в рамках личностно-ориентированного, личностно-деятельностного и системно-деятельностного подходов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, А.Г.Асмолов и др.).

В.В.Давыдов, В.Т.Кудрявцев, Г.А.Цукерман указывают, что развитие рефлексии в период младшего школьного возраста рассматривается в тесной связи со становлением ребенка как субъекта учебной деятельности. В учебной деятельности при решении различных учебных, творческих задач происходят те изменения, которые позволяют ребенку, рефлексировав, сравнивать себя самого прежнего и себя нынешнего. При этом он «становится для самого себя одновременно и предметом изменения, и субъектом, осуществляющим самоизменение» (В.В.Давыдов, 1996).

Это изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений в разных сферах жизнедеятельности. Оно одновременно связано и с определенными формами отношения к другим людям (отношение к человеку в его самостоятельной значимости, восприятие другого человека, способность соотносить желания, ценности свои и другого, умение опереживать, стремление помочь другому), и «формирует личностный потенциал, обеспечивающий естественный переход на следующие возрастные этапы» [2, 6]. Субъект осуществляет особые действия по развитию целостной учебной деятельности, направленные на воспроизводство ее ориентировочно-смысловой основы. И если в начале младшего школьного возраста эти действия осуществляются стихийно, то к концу этого периода они приобретают для детей личностный смысл.

Рефлексия, отмечает В.В.Давыдов, становится возможной вследствие развития в младшем школьном возрасте «умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия..., иметь замыслы своих действий, контролировать свои намерения, желания и чувства, формулировать высказывания, соответствующие конкретной ситуации» [1, 43], т.е. разумно и объективно анализировать их. В результате такого анализа ребенок приходит к познанию своего «Я». Это познание распространяется на область мышления (логическая рефлексия) и самосознания (личностная рефлексия).

Рефлексия — это осознание учеником «способов деятельности и выявление своих образовательных приращений, меры и качества приращения опыта, осознаваемого самим учащимся» [6, 12—14].

При взаимодействии с учащимся учитель использует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебной рефлексии: содержательную, организаторскую, эмоциональную.

Содержательный характер рефлексии определяется предметными знаниями: содержательная рефлексия включает в себя утверждение «знаю, что...», «я не знал... — теперь я знаю...», т.е. это оценка своего знания и незнания, достижения цели; это определение того, какие количественные и качественные изменения произошли у ученика в результате учебной деятельности (познавательные и личностные УУД).

Организаторская рефлексия определяется через «знаю, как...», т.е. учащиеся оценивают те действия, которые относятся к способам рождения, развития и преобразования знания в ходе освоения способов знания. Это действия, связанные с различными видами общения участников совместной деятельности между собой и с планированием этапов работы (регулятивные и коммуникативные УУД).

Эмоциональная рефлексия акцентирует внимание учащихся на вопросах «знаю, зачем», «знаю я», позволяющих сформулировать ценностные ориентиры по отношению к новому, полученному в результате выполнения деятельности знанию, определить собственную позицию относительно ее результата и самой этой деятельности в целом (личностные УУД).

Необходимыми условиями для развития рефлексии в младшем школьном возрасте являются: развитие теоретического мышления; построение содержательно нового качества отношений между учеником и учителем; сотрудничество как уровень взаимодействия между обучающимися, обусловленное коллективно-распределенной учебной деятельностью.

В соответствии с взглядами сторонников развивающего обучения, одна из составляющих теоретического мышления — «способность ребенка к определению границы своего знания и незнания, умения и неумения (определяющая рефлексия)» [1].

Построение процесса обучения в рамках формирования УУД требует пересмотра учителем систем взаимоотношений и взаимодействия с учащимися («учитель — ученик»).

В работах ученых школы Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова рассматриваются такие особенности этих отношений: психологическая ситуация равенства, работа в микрогруппах, диалог как ведущий способ общения, дискуссии и учебные конфликты, кооперация как преобладающий вид взаимодействия.

Во-первых, учитель, организуя и направляя совместную учебную деятельность учащихся, отступает от своей традиционной роли неоспоримого источника истины, что создает ту самую ситуацию неопределенности, которая инициирует проявление рефлексии в общении.

Во-вторых, они выступают для младшего школьника как деловые отношения, так как возникают по поводу совместной деятельности учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Новый тип отношений с взрослым значительно расширяет поведенческий опыт младшего школьника и спектр его социальных ролей, способствуя тем самым формированию рефлексии в общении.

Рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение. Это происходит в результате анализа собственного образовательного опыта.

Несформированность рефлексии является показателем того, что все изменения направлены только на процесс деятельности, а не на такие изменения, которые происходят в развитии ребенка. Такой ученик часто не испытывает потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживает причин своего результата или проблем, затрудняется сказать что именно происходит в ходе их деятельности.

Обладание рефлексией способствует развитию личностного, познавательного, регулятивного и коммуникативного потенциала младших школьников, т.е. создает условия для выполнения и освоения учащимися всего комплекса УУД, требуемых основной школой.

### Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г.Асмолова. М., 2008.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: В 2 ч. / Под ред. В.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. М., 2009. Ч. 1.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. С.Савинов. М., 2010.
6. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М., 2010.

*М.С.Хайдарова*

*г.Нижневартовск*

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 10»*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДИАДЕ «МАТЬ — РЕБЕНОК» В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ**

Вопросам развития ребенка, эмоциональным нарушениям в развитии ребенка, нарушениям в поведении посвящено множество исследований отечественных и зарубежных ученых, собран немалый фактический материал (А.И.Захаров, Е.И.Захарова, В.И.Гарбузов, В.И.Козлов, М.Раттер, А.Е.Личко, Г.М.Бреслава и др.), которые позволяют понять механизмы и возможные причины нарушений. Как отмечают многие исследователи, нарушения в развитии ребенка связаны, прежде всего, с неблагоприятными, травмирующими событиями в детстве ребенка. Таковыми являются внутрисемейные конфликты и недостаток эмоционального тепла, любви, отзывчивости, отношений привязанности. На протяжении всего периода жизни, не только в детстве, значимыми остаются отношения в семье. По мнению В.Н.Мясищева, дефицит общения, нарушение, деформация значимых отношений личности, образующих целостную систему, обуславливают развитие личности по невротическому типу. Это, безусловно, отношения в семье, в других значимых для ребенка общностях [3, 110].

В сфере детско-родительского взаимодействия многие исследователи [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 10] выделяют роль взрослого в процессе детского развития. Принято выделение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов этого взаимодействия. В литературе широко представлен целый ряд категорий, характеризующих отдельные особенности эмоциональной стороны взаимодействия, ярче всего особенности эмоционального взаимодействия представлены в описаниях специфики детско-родительских отношений.

Необходимостью для ребенка при организации с ним взаимодействия выступает потребность ребенка в наличии и поддержании чувства безопасности и уверенности в его обеспечении со стороны взрослых. И проявляется оно в заботе взрослого и демонстрации ребенку своего положительно-эмоционального отношения к нему. Этим взрослый формирует у ребенка потребность в эмоциональном взаимодействии [9, 4—5]. А, по мнению А.А.Петровой, эмоциональное взаимодействие (совместно-разделенное переживание) — это условие гармоничного развития ребенка, благоприятным для развития которого является отношение безусловного принятия, т.е. признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей [6, 10].

Особенность эмоционального взаимодействия в диаде «мать — ребенок» в семьях, воспитывающих детей с особым эмоциональным развитием такова, что ребенку эмоциональный комфорт (положительно-эмоциональное отношение) нужен дольше и в большей степени, чем другим детям. Для приобретения ребенком с особым эмоциональным развитием собственного положительного опыта жизни необходимы определенные условия: телесный контакт с ребенком; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия.

Когда мы наблюдаем благополучное эмоциональное развитие, при котором ребенок не только легко и с готовностью вступает в общение с взрослым, но и сам проявляет в нем инициативность, предпочитая взаимодействие, способы тонизирования рано становятся ведущими и начинают преобладать над остальными возможными средствами (изменение сенсорных качеств среды, самораздражение).

По мнению другого исследователя Е.Р.Баенской, в случае возможности тонизирования отношением, эмоциональным заражением взаимодействие с ребенком с особым эмоциональным развитием дозировано и ограничено самыми примитивными формами. Поэтому единственным путем установления контакта с таким ребенком и, соответственно, организации взаимодействия является дополнение значимых для него сенсорных впечатлений эмоциональной составляющей (придавать им смысл с помощью эмоционального комментария, привлекая внимание к своему лицу, интонации). Придавая смысловую оценку действиям ребенка с особым эмоциональным развитием, определяя и обозначая качество его переживания, мать делает то же самое, что и с обычным ребенком во втором полугодии его жизни. Именно через вовлечение ребенка в разделенное с взрослым переживание создаются необходимые условия для формирования и поддержания активности и стабильности в контактах с миром; установления и дифференциации эмоциональных отношений; объединения внимания на объекте общего интереса. Собственно по этим направлениям и происходит первоначальное развитие и усложнение эмоционального опыта ребенка. И, по мнению Е.Р.Баенской, именно с близкими должны складываться у ребенка наиболее естественные формы эмоционального контакта, по отношению к ним должна формироваться привязанность; в первую очередь родители должны овладевать способами эмоциональной регуляции его аффективных состояний и поведения [2, 4—6].

Таким образом, изучение проблемы эмоционального взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с особым эмоциональным развитием показывает, что необходима специальная организованная работа с родителями (в особенности с матерями), направленная на выработку у них адекватной, ориентированной на оптимизацию воспитания стратегии взаимодействия с собственным ребенком, при учете имеющихся у него проблем в развитии. Реализация целей коррекции достигается через изменение жизненных отношений родителей, что требует от них как активных «строителей» этих отношений целенаправленных, активных и осознанных действий. И включение родителей в коррекционно-развивающий процесс закономерно выводит на первый план работу, направленную на нормализацию эмоционального развития ребенка: развитие системы смыслов, регулирующих его взаимоотношения, в первую очередь с мамой и с окружающим миром в целом.

#### Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. СПб., 2005.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М., 2007.
3. Возрастно-психологическое консультирование / Под ред. Г.В.Бурменской, О.А.Карабановой, А.Г.Лидерса. М., 1990.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 2000.
5. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2000.
6. Петрова А.А. Материнские представления о ребенке и их связь с детско-родительским эмоциональным взаимодействием // Психологическая наука и образование. 2006. № 4.
7. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 1996.
8. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
9. Формирование позитивных взаимоотношений родителей и детей 5—7 лет: диагностика, тренинги, занятия / Сост.е.В.Коробицына. Волгоград, 2009.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

*И.С.Холодилова, О.И.Близнецова*  
*г.Нижегородск*

*Нижегородский государственный университет*

### **ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выявление признаков одаренности у школьников — трудная задача, которая требует специальных знаний и умений. Так как интеллектуальные и творческие способности личности не равны, их отличия проявляются с детства.

Опираясь на Федеральную концепцию по одаренности, можно выделить два аспекта поведения ребенка с признаками одаренности: инструментальный, который характеризует способы деятельности ребенка, и мотивационный, который характеризует отношение ребенка к действительности и к своей деятельности.

Основываясь на педагогическую психологию, можно выделить четыре категории одаренных детей:

- интеллектуально одаренные дети;
- дети с ярким проявлением специальных способностей;
- академически одаренные дети;
- дети с высоким уровнем креативности.

Выявление признаков одаренности у школьников — продолжительный процесс, который связан с анализом развития каждого ребенка. С помощью какой-либо одной процедуры тестирования невозможна эффективная идентификация признаков одаренности у ребенка. Поэтому вместо одномоментного отбора необходимо направлять усилия педагогов на продолжительный и поэтапный поиск признаков одаренности школьников в процессе их обучения и воспитания.

При использовании психодиагностических методик в образовательном учреждении необходимо снизить вероятность ошибки, которую педагог-психолог может допустить в оценке признаков одаренности ребенка как по положительному, так и по отрицательному критерию: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут влиять мера обучения и социализации ребенка. А низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией школьника.

Осуществлять выявление признаков одаренности у детей на основе единственной оценки неправильно. Но часто при отборе детей в классы и школы для одаренных ограничиваются только оценкой коэффициента интеллекта, который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта, и тестами креативности, которые применяются для выявления творческих способностей школьников.

При использовании традиционных психометрических тестов многие признаки одаренных детей игнорируются, так как они ориентированы на оценку результата деятельности ребенка и характеризуют способы деятельности, в связи с чем являются не пригодными для диагностики признаков одаренности.

В настоящее время природа одаренности объективно требует новых методов диагностики, поскольку традиционные психометрические методики (в виде тестов интеллекта и тестов креативности) не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов ребенка с признаками одаренности.

По существу, любая форма отбора детей на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку данные тесты по определению не являются инструментом диагностики одаренности как в общем, так и в частном порядке.

Таким образом, можно сделать следующие заключения относительно сферы корректного применения психометрических тестов в работе с одаренными школьниками:

- психометрические тесты необходимо применять после процедуры идентификации ребенка как одаренного в целях выяснения сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуальной социально-психолого-педагогической помощи;
- психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности каждого конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т.д.;
- психометрические тесты можно использовать для отслеживания динамики отдельных показателей психического развития одаренных детей.

Исходя из вышесказанного, психометрические тесты можно использовать в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, является ли данный ребенок одаренным.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Называть ребенка «одаренным» либо «неодаренным» означает искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» школьников исходят из неадекватного прогноза их будущих достижений. Необходимо учитывать, что детская одаренность не гарантирует наличие того или иного вида таланта у взрослого человека. Поэтому можно сделать вывод, что не каждый ребенок, который проявляет признаки одаренности, в будущем станет талантливым взрослым.

Учитывая специфику одаренности в детском возрасте, наиболее адекватной формой выявления признаков одаренности у школьников является психолого-педагогический мониторинг, который должен отвечать следующим требованиям:

- 1) мониторинг должен включать целый комплекс методик оценивания различных сторон поведения и деятельности ребенка; это позволит использовать несколько источников информации и охватить более широкий спектр способностей школьника;
- 2) мониторинг должен быть продолжительным процессом выявления признаков одаренности у детей;

3) анализ поведения ребенка должен осуществляться в тех сферах деятельности, которые больше всего соответствуют его интересам и склонностям;

4) экспертная оценка продукта деятельности ребенка должна осуществляться специалистами высшей квалификации в соответствующей предметной области;

5) выявление признаков одаренности ребенка должно быть как по отношению к актуальному уровню его психического развития, так и с учетом зоны ближайшего развития;

6) мониторинг должен состоять из нескольких этапов обследования с применением нескольких возможно повторяющихся психодиагностических методик, которые должны соответствовать предполагаемым видам одаренности и индивидуальности каждого ребенка;

7) диагностическое обследование необходимо проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, по форме приближенной к естественному эксперименту;

8) мониторинг предполагает использовать такие предметные ситуации, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют школьникам проявлять как можно больше самостоятельности в овладении и развитии своей деятельности;

9) мониторинг должен включать в себя анализ достижений каждого ребенка в различных предметных олимпиадах, конференциях, конкурсах, фестивалях, спортивных состязаниях и т.п.;

10) преимущественная опора в мониторинге должна быть на экологически валидные методы психодиагностики, которые оценивают реальное поведение детей в реальной ситуации; например, анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки педагогов и родителей.

Однако даже такой комплексный подход к выявлению признаков одаренности у школьников не избавляет от всех ошибок. В результате может быть не выявлен одаренный ребенок, либо, наоборот, к числу таковых может быть отнесен школьник, который не проявит в дальнейшем никаких признаков одаренности.

При выявлении одаренных детей необходимо отслеживать:

а) актуальный уровень развития одаренности, который достигнут на данном возрастном этапе;

б) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее проявления в разных видах деятельности;

в) потенциальные возможности школьников к развитию.

Как показывают психологические данные, присваивание ярлыка «одаренного» ребенку недопустимо, так как это может впоследствии отрицательно повлиять на его личностное развитие.

Таким образом, методы и способы выявления признаков одаренности школьников должны быть экологически валидными с точки зрения специфики детской одаренности. Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление признаков одаренности у детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им социально-психолого-педагогической помощи.

Иными словами, проблему выявления признаков одаренности у школьников можно сформулировать как проблему создания условий для интеллектуального роста детей в массовых образовательных учреждениях, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для их развития и совершенствования.

### Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
2. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы // «Знание». Серия «Педагогика и психология». М., 1984. № 4.
3. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. В.А.Горяниной. М., 1997.
4. Немов Р.С. Психология: Учебник. М., 1995.
5. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М., 2001.

## ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ И ФГОС

*Л.П.Городенко, Д.В.Городенко  
г. Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный университет*

### НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ХАНТЫ И МАНСИ

У народов Севера, как и у других народов, одним из главных механизмов существования традиционной педагогической культуры является ориентация на образ идеального, совершенного человека. В народном воспитании представления об идеальных героях, их характеристики, по сути, расшифровывают сущность личностей-символов. Формулы народных идеалов у разных народов разные, но по смыслу они очень близки друг к другу и чаще всего проявляются в доминантных чертах личности, опираясь на которые следует подготавливать человека к жизни.

Развитие человека включает в себя присвоение им нравственных норм и ценностей родного народа, общества в целом.

Формирование нравственных взглядов, убеждений, идеалов, определяющих повседневное поведение человека, осуществляется в условиях морального выбора линии поведения, деятельности. Основными составляющими элементами морали как сложного целого являются нравственная деятельность, т.е. совокупность поступков людей, нравственное отношение, моральное сознание. Мораль ориентирует в первую очередь на сознательное восприятие человеком общественных идеалов и требований, на добровольное исполнение моральных норм, принципов [1, 43—44].

1. Маленькие дети оценивают события по их последствиям, дети же более старшего возраста принимают во внимание намерения человека, совершившего тот или иной поступок. Например, 8-летний ребенок наверняка сочтет, что разбить четыре дорогие чашки случайно — это хуже, чем разбить одну нарочно. Большинство 14-летних детей пришли бы к противоположному заключению. В народной педагогике это осознается четко и вполне определенно.

2. Маленькие дети считают, что любое действие может быть однозначно оценено как хорошее или плохое, по мере взросления они утрачивают этот категорический подход.

3. Маленькие дети обычно судят о тяжести поступка по серьезности наказания за него; более старшие дети — по тому, насколько важное правило поведения было нарушено, какой ущерб был нанесен. 3-летний ребенок обычно считает плохим другого малыша только потому, что того наказали; взрослая аналогия такого взгляда на вещи — считать виновным того, кому предъявлено обвинение в совершении преступления (даже если впоследствии его и оправдают).

4. Многие дети младше 10—12 лет не могут поставить себя на место другого, они действуют в зависимости только от своих чувств и потребностей.

5. Маленькие дети склонны считать, что за любой поступок нужно наказывать. По мере взросления считают более уместными мягкие наказания.

Исследования психологов и педагогов показывают, что «развитие моральных суждений может быть ускорено обучением и воспитанием. Если детям 13—14 лет предоставлялась возможность участвовать в ролевых играх, требующих уровня нравственности на одну ступень выше, чем имевшийся в наличии, то уже через три недели при оценке этических проблем эти дети показывали большую нравственную зрелость. Ни уровень интеллекта, ни экономический уровень семьи не оказывали влияния на способность к достижению более высокого нравственного развития» [2]. Это очень важно. В народной педагогике есть признание того, что уму не все посильно, ибо всегда есть некто или нечто «умнее умного». В то же время нравственность поступков любого человека может быть беспредельна, ибо каждый человек может поступать лучше, чем до сих пор поступал, всегда может выбирать из хорошего лучшее.

Вести себя нравственно — значит проявлять контроль над своим поведением. Такой контроль препятствует совершению дурных поступков и благоприятствует совершению поступков, полезных для окружающих. Контроль может быть внешним, когда человека волнует, последует ли наказание за неодобряемые действия, и внутренним, когда человек ориентируется на оценку другими этичности его поведения.

Бесконтрольное поведение может быть высоконравственным. По мнению психологов, для формирования внутреннего контроля необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви и заботы. Причины этого заключаются в следующем: во-первых, дети более склонны подражать заботливому родителю, чем безразличному. Заботливое поведение понимается как уход за ребенком и внимание к нему; заботливый взрослый представляет образец для подражания в моральном плане.

Заботливый родитель предоставляет возможность видеть, как его поведение отражается на детях. Ребенок должен научиться соотносить потребности, чувства и общее благополучие окружающих с приятными или неприятными последствиями своих действий. Любящий и заботливый родитель привлекателен для ребенка, который ищет, а не избегает контакта с ним. Грубое слово у ханты и манси — крайняя редкость в общении с детьми, а телесное наказание совершенно исключается из методов воспитания.

В памятниках народной педагогики говорится об уважении к родителям, о верности и справедливости, об уважении к труду и презрении к бездельникам и лентяям, о ненависти к угнетателям, о бесстрашии перед врагом и грозными силами природы, о чутком и вежливом отношении к старым и страшим.

Особого внимания заслуживает традиционная система трудового и нравственного воспитания подрастающего поколения, заключающаяся в привлечении детей с раннего возраста к самым необходимым бытовым обязанностям, формированию ответственного и добросовестного отношения к своему труду. Дети с малых лет приучаются стойко переносить все тяготы жизни на Севере, что обуславливает быстрое их взросление.

Традиционное воспитание — это та сфера материальной и духовной жизни народа, которая прямо и непосредственно связана с воспитанием детей. Это — колыбель и колыбельные песни, игрушки и игровые песни, детская одежда и подвижные игры, детские орудия труда и трудовые обязанности детей, детская пища и правила кормления детей, традиционные детские (молодежные) праздники и традиционные формы назидания, советы молодой матери и заветы предков потомкам, спортивные и иные состязания подростков и посвящение во взрослые [3].

Традиционная культура воспитания складывается из предметов ухода за детьми, чувств, умений, навыков и знаний. Но в традиционном воспитании нет однозначного соответствия между знаниями, с одной стороны, и умениями и навыками — с другой. Это неудивительно — в народной педагогике не было теоретиков, преобладали мыслящие практики. Поэтому вполне закономерно формирование субъективных представлений на основе личных умений и навыков.

Известны случаи самостоятельного существования народно-педагогических взглядов у различных народов. Но эта относительная независимость более всего проявлялась в конкретных практических ситуациях воспитания. Так, в воспитании детей народов Севера открывается огромный педагогический талант у неграмотных и малограмотных родителей. Эти родители проявляют больше благоразумия и здравого смысла в воспитании своих детей, чем те, кто имеет, например, высшее педагогическое образование и даже ученую степень. Педагогическое благоразумие проявляется, как правило, в сфере интуиции.

Разумеется, это не означает, что традиционное воспитание может существовать независимо от системы педагогических знаний, а лишь показывает, насколько сложна и многогранна сфера деятельности по воспитанию подрастающего поколения.

#### Литература

1. Бугаева А.Л. Традиционная педагогическая культура ханты и манси. Ханты-Мансийск, 1996.
2. Городенко Д.В. История образования в Ханты-Мансийском автономном округе: Учеб. пособие. Нижневартовск, 2006.
3. Ромбандеева Е.И. История народа манси и его духовное культура. Сургут, 1993.

*М.Е.Гурбалиева*

*г.Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный университет*

### **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность исследования обусловлена социальной ситуацией развития общества, обстановкой новых социокультурных условий и совершенствования образовательных, социальных, психологических программ адаптации личности к ним.

На современном этапе развития общества познавательная деятельность детей в системе непрерывного образования должна опираться на активность самой личности в поиске и освоении информации, в развитии любознательности как ключевого компонента компетентностей.

Федеральные государственные требования устанавливают нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать интегративные качества ребенка, которые он может приобрести в результате освоения Программы; одним из них является любознательность. Характеристика качества в ФГТ представлена следующим образом:

- любознательный, активный;
- интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире);
- задает вопросы взрослому, любит экспериментировать;
- способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности);
- в случаях затруднений обращается за помощью к взрослому;
- принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе [8, 20].

Любознательность побуждает человека к активному интеллектуальному поиску, позволяет ему создавать новое, делать открытия для себя и всего мира. Она лежит в основе всех изобретений, новых идей и креативных действий.

Любознательность создает изобретателей, путешественников и первооткрывателей, инноваторов во всех профессиональных областях, творцов, мастеров на все руки. Иначе говоря, она дает человеку силы получить результат своего интеллектуального поиска, продукт, который ценит не только он сам, но и его близкие, коллеги, а иногда и весь мир.

Наличие любознательности облегчает любое познание, в том числе учебу. Если у ребенка есть желание и интерес к получению новых знаний, то в процессе учебы у него «включается» внимание, он легче понимает суть информации, непроизвольно и без труда запоминает ее. И, что главное, все эти познавательные психические процессы сопровождаются эмоцией радости. Дошкольник получает удовольствие от познания, он не устает и с легкостью овладевает новой учебной информацией. Если же у ребенка не развита любознательность, то познавательная деятельность, в том числе и учеба, вызывает чувство насилия над собой, неудовольствия и страдания. Ему трудно удерживать внимание, в связи с чем он плохо понимает и не запоминает учебный материал. Другими словами, любознательность является источником позитивной энергии, активизирующей и облегчающей учебу и любое познание.

Однако, исходя из анализа психолого-педагогической литературы и современной образовательной практики, можно сформулировать следующие **противоречия разного уровня**:

*На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:*

- необходимостью развития любознательности старшего дошкольного возраста, с одной стороны, и сложившейся практикой, не всегда способствующей высокому уровню развития любознательности, с другой.

*На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:*

- необходимостью теоретического анализа проблемы развития любознательности дошкольников и недостаточной изученностью названного феномена в современных психолого-педагогических исследованиях.

*На научно-методическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:*

- возможностью развивать любознательность детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений в связи с сензитивностью данного возрастного периода и отсутствием программно-целевых ориентиров в построении педагогического процесса по данному направлению личностного развития.

Рассматриваемая нами проблема сложна и многогранна. Она волновала ученых, писателей, художников, живших в разные эпохи. Так, *Леонардо да Винчи утверждал, что любознательность — это один из семи основных принципов, которые помогли ему развить свой гений, и что он может быть развит в каждом человеке. Леонардо как-то сказал, что был настолько любознателен, что его никогда не устраивал даже ответ «да».*

Проблема развития любознательности у детей является традиционной в психолого-педагогической науке. Ученые всегда придавали ей большое значение. Различные авторы в зависимости от исходных методологических позиций и целей по-разному толковали ее сущность. Среди многообразия взглядов на природу любознательности можно выделить несколько направлений. Так, наиболее часто любознательность интерпретируется как познавательная потребность и познавательный интерес. С.Л.Рубинштейн рассматривал любознательность как синоним «живого познавательного интереса», показателем которого выступает количество и разнообразие вопросов, задаваемых ребенком [17, 246]. В целом для этих исследований характерно рассмотрение любознательности как недифференцированной, аморфной основы познавательного интереса, предпосылки его развития.

Ряд исследователей рассматривают любознательность в рамках познавательной мотивации. Так, Д.Е.Берлайн определяет любознательность как условие мотивации, стремление к выполнению познавательных действий для получения необходимой информации. Любознательность у него выступает в качестве перцептивной (ориентировочно-исследовательской) и познавательной, реализующейся в поиске знаний [3, 54].

Следует отметить еще одно направление в понимании любознательности как черты характера или свойства личности. Такой взгляд на любознательность можно найти в работах Б.Г.Ананьева, В.Л.Поплужного, А.Н.Низовой, А.П.Петровского, Ф.Н.Гоноболина, В.А.Абраменко, В.А.Сухомлинского, Н.А.Погореловой и др.

Б.Г.Ананьев выделяет любознательность как черту характера, имеющую интеллектуально-эмоционально-волевого состав [1, 13]. Н.Т.Лобова рассматривает любознательность как интегральное свойство личности, включающее ряд более простых интеллектуальных, а также эмоциональных и волевых свойств [7, 67]. По мнению автора, любознательность означает готовность субъекта к активной познавательной деятельности, в которой и проявляется. Побуждающую роль при этом выполняет познавательная потребность (познавательный интерес). Исходя из этого, Н.Т.Лобова выделяет в структуре любознательности три компонента: мотивационный, операционально-результативный и рефлексивно-оценочный. Мотивационный компонент любознательности человека заключается в особенностях его познавательной потребности, познавательных интересах. Операционально-результативный компонент выявляет способы интеллектуальной деятельности, умственные действия, которыми владеет субъект и без которых не может быть выполнен и завершен целостный акт познавательной деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент любознательности заключается в способности субъекта к оценке умственной деятельности. Кроме этого, автор отмечает, что выполнение интеллектуального действия сопровождается эмоциональным переживанием и волевым напряжением [7, 67].

В целом любознательность трактуется автором как интегральное свойство личности, которое проявляется в стремлении к самостоятельному познавательному поиску, к усвоению и преобразованию информации [7, 67].

С позиций комплексного подхода как системного свойства личности, становится возможным показать возрастную специфику ее проявления, рассмотреть особенности взаимодействия характеристик и признаков любознательных действий [7, 67]. Любознательность в рамках данного подхода — система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений индивида к освоению новой информации [7, 67].

В отечественных исследованиях в качестве основных компонентов отдельных свойств личности выступают мотивационные характеристики (внутренние побуждения и мотивы), формально-динамические (сила, устойчивость и частота проявлений данного качества), результативные (направленность личности на получение результата в определенной сфере), эмоциональные (сопровождаящие деятельность переживания), когнитивные характеристики (познавательные процессы). Определенные взаимоотношения между этими компонентами свидетельствуют о целостной и системной организации базовых свойств личности.

Исследователи любознательности отмечают наличие различного рода препятствий, затрудняющих проявление и реализацию любознательного поведения человека. В рамках системного подхода эти трудности выступают в операциональном и эмоционально-личностном аспекте. Операциональные трудности при проявлении данного свойства свидетельствуют о недостатках познавательной сферы, неумении анализировать и обобщать полученную информацию, об ограниченности и несформированности интеллектуальных привычек и навыков.

Эмоционально-личностные трудности проявляются у человека при повышенной критичности к себе, своим личностным свойствам. Ценность данного подхода заключается в том, что появляется возможность определения условий развития личностных свойств и факторов, влияющих на их проявление и реализацию.

На современном этапе развития общества познавательная деятельность детей в системе непрерывного образования должна опираться на активность самой личности в поиске и освоении информации, в развитии любознательности как ключевого компонента компетентностей.

Л.И.Божович указывает, что ориентировочно-исследовательская деятельность человека носит активный характер, в отличие от условно-рефлекторных реакций животных, что свидетельствует о немалой доли участия социального фактора в развитии поисковой инициативы [4, 6].

Придерживаясь биологической теории возникновения интереса и С.Л.Рубинштейн, связывая его с ориентировочным рефлексом, однако любознательность он называл психологическим выражением интереса, подчеркивая тем самым ее социальную сущность [10, 136].

В исследованиях Н.Ц.Купардзе отмечена преобладающая роль среды в формировании любознательности. Причем не сами по себе обстоятельства и жизненные условия накладывают значительный отпечаток на развитие личностной любознательности, а окружающие субъекта люди, их воздействие, понимание, стимулирование [6, 61].

Связь любознательности с интересом и, соответственно, с ориентировочно-исследовательским рефлексом приводит к пониманию изучаемого свойства как более совершенного психического образования, условия и пути формирования которого, по мнению К.М.Рамоновой, зависят как от внешних объективных причин, так и от многих возрастных и индивидуальных особенностей детей [9, 93].

#### Литература

1. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. М., 2003.
2. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб., 2005.
3. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. 1996. № 3.
4. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения. СПб., 2007.

5. Капустина Н.Г. Психологические аспекты развития познавательного интереса у дошкольников // Детский сад от А до Я. 2009. №1.
6. Купарадзе Н.Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста. М., 2001.
7. Лобова Т.Н. Диагностика и стимулирование развития любознательности как профессионально значимого свойства личности будущего учителя. М., 2001.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. 2010. 5 марта.
9. Рамонова К.М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста. СПб, 2007.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. 1999.

*Т.Н.Коваленко*

*г. Нижневартовск*

*Нижневартровский государственный университет*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В течение последнего десятилетия российское образование находится в состоянии кризиса, вызванного реформами социально-экономической сферы страны. Происходящие негативные изменения отразились на материально-экономической базе социальной защиты дошкольного детства, которая значительно ослабла. Значительное количество яслей и детских садов были закрыты, а введение в эксплуатацию новых дошкольных учреждений не удовлетворяет существующему спросу на места для детей дошкольного возраста. В результате детские сады переполнены, поэтому педагоги часто не имеют возможности уделить каждому ребенку внимания, ласки и заботы в той мере, которая необходима для формирования положительного эмоционального самочувствия ребенка, являющегося основой всестороннего развития полноценной, гармоничной личности. Накопление положительного эмоционального опыта ребенком дошкольного возраста является важным условием его полноценного психического развития, благоприятного пребывания среди сверстников. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте необходимо развивать такие личностные качества, как сочувствие и сопереживание, обогащающие эмоциональный опыт ребенка [1, 3]. Наши исследования показали, что дошкольники не всегда способны самостоятельно проявлять эти нравственные качества, поэтому нуждаются в корректной педагогической поддержке. Воспитательная работа по формированию сочувствия и сопереживания у детей, развития их эмоционального опыта велась в двух направлениях: развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка как индивидуальной ценности; развитие эмоциональной направленности ребенка на сверстника в процессе социализации. С этой целью нами была разработана методика наблюдений за взаимоотношениями ребенка со сверстниками в ситуациях общения.

Основными методами воспитательной работы явились наблюдения за явлениями окружающего мира, общественной жизни, индивидуальные беседы с детьми. Формой организации наблюдений, как известно, являются экскурсии, целевые прогулки, которые использовались с учетом сменяемости времен года, чтобы ярче показать удивительные перемены в природе и в соответствии с ними в настроении и деятельности человека. Эти перемены вызывают удивление и волнение детей, активизируют их личные переживания и создают условия для эмоциональной направленности на сверстника.

Наблюдения следует сопровождать рассказом педагога, пояснениями, возникающими в связи с вопросами детей, чтением стихотворений, пением песен, если они соответствуют специфике воспринимаемых явлений, а так же играми и хороводами. Содержание экскурсий и целевых прогулок является основанием для последующей деятельности детей: игры, участие в совместном труде, праздники и развлечения.

В процессе педагогической работы появляется необходимость подвести дошкольников к обобщенному трудному для них понятию «настроение». С этой целью включают ребенка в ситуации эмоционального предвосхищения с опорой на конкретные образы предметов и действий с ними: подвижные и коллективные игры. Спрашивают, какое при этом бывает настроение? Что чувствует ребенок? Далее предлагают ситуации противоположного характера: «Что чувствуешь, когда врач делает укол? Когда тебя обидели, отобрали вещь, которую ты любишь?». Большинство детей, как правило, находят слова для описания своего настроения («мне было грустно», «плохо»), однако круг их представлений ограничен. В подобных случаях целесообразно использовать такие методические приемы, как подсказывание ребенку слов, речевых оборотов, соответствующих его эмоциональному самочувствию, и выражению педагогом своего отношения ситуации невербальным

способом (делать грустное лицо, спрятать улыбку). Уместны такие комментарии: «Ты чувствовал радость, удивление, тебе было весело?...» или: «Наверное, грустно стало, невесело, ты задумался, почему у тебя плохое настроение, тебе стало жалко, ты заметил, что это неприятно?» и другие. Таким образом, в беседе ребенка подводят к дифференцированным определениям человеческого настроения в пределах доступных понятию старшего дошкольного возраста. Называют такие определения, как веселое, радостное, шумное, задумчивое, грустное, печальное, замечательное. По существу, они понятны всем 5—6-летним детям, но большинство не пользуется ими в своем активном словаре, как и не задумываются о своих чувствах, переживаниях, не пытаются вникнуть во внутреннее состояние.

Характеризуя особенности восприятия, наблюдения, Б.М.Теплов называет его «думающим восприятием», а эстетическое восприятие — «чувствующим восприятием» [5]. Организуя наблюдения, проводя беседы, важно сделать восприятие детей и «думающим» и «чувствующим». Конструктивность данного положения обусловлена тем, что когнитивный компонент является составляющим эмоциональной направленности личности, так как именно он играет роль компонента эмоционального предвосхищения, осознания и перевода эмоциональных переживаний во внутренний план действий. Обусловленный вербальным обозначением, эмоциональный компонент позволяет ребенку оценить ситуацию, сочувствовать и сопереживать сверстнику.

Взаимоотношения с окружающими, формирующиеся у детей в процессе той или иной деятельности, характеризуются следующим. Если удовлетворяется любознательность ребенка, его потребность в личностном общении и совместной деятельности с взрослыми, у него возникают чувство доверия к окружающим, известная широта социальных контактов. Дети, например, говорят, что в случае затруднений они обратятся дома за помощью к папе с мамой, а в детском саду к педагогам и друзьям. Если же потребность в общении удовлетворяется недостаточно, у ребенка складывается чувство недоверия к взрослым и сверстникам, узость, избирательность контактов («Я только с Сережей играю, он один мне помогает...» и др.).

Взаимодействуя в социуме, ребенок приобретает умения наблюдать за игрой сверстников, просить их о чем-то, поблагодарить. Но формы вежливого обращения ему еще надо осваивать. Дети пользуются ими преимущественно в деятельности, организованной взрослым, или когда исполняют ту или иную роль в игре. Не все умеют вовремя оказывать помощь друг другу, согласовывать свои действия. Очень немногие проявляют организаторские умения. Педагогу необходимо помочь ребенку разобраться в сложной гамме чувств и взаимоотношений.

В возрасте пяти — шести лет ребенок нуждается в сверстниках, друзьях. В общении с ними в детском саду он проводит 50—70% времени. Ежедневно помногу раз он вступает в контакты, свободно выбирая партнера. Выбор этот зависит от характера деятельности. Для совместного труда дети стараются выбирать партнеров организованных: «Он хорошо дежурит»; для игр и занятий тех, кто «Много знает, хорошо рисует, считает». Нередко ребенок ориентируется и на нравственные качества сверстника: «Мы дружим. Мы всегда вместе играем, он меня защищает. Он добрый, справедливый, не дерется. Я бы с Валею хотел сидеть на занятии, а то Саша мне мешает» и т.д. Перечисленные мотивы свидетельствуют о стремлении детей к нравственному и деловому комфорту во время интересной или сложной для них деятельности, о том, что их расположением не пользуются сверстники агрессивные, беспокойные, отвлекающиеся.

В результате проведенного наблюдения было выявлено, что стремление вместе играть больше выражено у детей старшего дошкольного возраста. С возрастом ребенка, особенно в школьный период, укрепляются «деловые связи» (в труде, в свободной совместной деятельности).

Все дети стремятся к общению: подходят к сверстникам, смотрят, как они играют или рисуют, обращаются с просьбой, подают упавшую вещь или молча слушают разговаривающих. Но не всегда ребенку, особенно малоактивному, удается вступить в контакт с кем хочется. Трудно складываются взаимоотношения со сверстниками и у тех, кто не имеет навыков общения в коллективе. Они держатся неуверенно, редко участвуют в играх. Сверстники избегают контактов с ними: «Он не умеет играть! Она ничего не знает». Такого рода ситуации следует предотвращать, так как, не умея реализовать стремление к общению, ребенок становится замкнутым, у него формируются отрицательные черты характера.

Эмоциональный опыт личности должен выражаться в умении ребенка переживать и радоваться, сочувствовать и помогать другим. Развитие таких умений создает предпосылки для включения детей в совместную коллективную деятельность, которая является важнейшим условием возникновения детской дружбы, проявления ребенком таких нравственных ценностей, как сочувствие, сопереживание, взаимопомощь, необходимых для становления его личности.

#### Литература

1. Буре Р.С. Когда обучение воспитывает. СПб., 2002.
2. Бабаева Т.О. О социально-эмоциональном развитии дошкольников // Дошкольное воспитание. 2006. № 6.
3. Козлова С.Я. Я — человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру. М., 1996.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973.
5. Теплов Б.М. Психологические особенности художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 11.
6. Ушинский К.Д. История воображения // Избр. Пед.соч.: В 2 т. М., 1954. Т. 2.

## СОСТОЯНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Психология, которая является чем-то большим, чем поприщем для досужих упражнений ученых книжных червей, психология, которая стоит того, чтобы человек отдал ей свою жизнь и силы, не может ограничиться абстрактным изучением отдельных функций; она должна, проходя через изучение функций, процессов и т.д., в конечном счёте приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей [2, 634].

Познание временной перспективы в психологии приближает нас к данной цели.

Как отмечает О.Г.Квасова, старший преподаватель кафедры экстремальной психологии и психологической помощи МГУ им. М.В.Ломоносова, в своей статье ««К современному состоянию проблемы временной перспективы личности»: «Наибольший интерес у исследователей 2000-х гг. вызывает проблематика временно-пространственных ценностных отношений личности с миром. Вслед за С.Л.Рубинштейном, занимавшимся разработкой временной перспективы, о динамике жизни, ценностно-временной ориентации жизни писал в своих трудах В.Н.Мясищев, об общественно-исторической детерминации жизни человека — Б.Г.Ананьев... В последнее двадцатилетие в работах К.А.Абульханова-Славской, Т.Н.Березиной, Л.Кублицкене, В.Ф.Серенковой исследуется личностная организация времени жизни и деятельности и времени жизненного пути, «личностного времени». Обсуждаются вопросы продолжительных интервалов времени в причинно-целевой концепции Е.И.Головахи и А.А.Кроника, конструкт трансспективы как способности соединять настоящее, перспективу и ретроспективу, предложенной В.И.Ковалевым...».

Ряд исследователей работают в рамках мотивационных, возрастных, психобиографических подходов» [1].

В контексте мотивационного подхода к изучению онтогенеза временной перспективы личности Н.Н.Толстых была выдвинута гипотеза о том, что ее развитие продуктивно рассматривать в контексте развития индивидуального хронотопа, в ходе которого чередуются периоды интенсивного развития то временной, то пространственной его составляющей; они являются также сензитивными периодами для развития то воли (как «органа будущего», как «воления», раздвигающего временные границы существования человека), то произвольности (как умения «владеть собой», пространством своего тела, пространством окружающих предметов). Эти периоды совпадают соответственно с выделенными в свое время Д.Б.Элькониным периодами преимущественного развития то мотивационной, то операционально-технической сторонами деятельности. Для каждого периода может быть выделен ключевой фактор, определяющий развитие личности и субъектности человека, равно как и неразрывно связанной с этим временной перспективы [4, 9].

Так, младший школьный возраст — период преимущественного развития пространственной стороны индивидуального хронотопа. Определяющим фактором этого развития является содержание и способ организации учебной деятельности. Дифференцирующим критерием, разделяющим младших школьников (обучающихся по разным технологиям, различающихся общим уровнем психического развития, воспитывающихся в семье и вне семьи), является именно пространственная сторона хронотопа... [4, 46].

Л.Б.Слугина, исследуя временную перспективу, как психологическую характеристику, определяющую и структурирующую переход от младшего школьного к подростковому возрасту, приходит к выводам:

1. Динамика временной перспективы является свидетельством изменения отношения к себе у детей предподросткового возраста.

2. Переход в подростничество сопровождается расширением рамок собственного психологического времени: временная перспектива удлиняется в сторону будущего и прошлого, с преобладанием во всех временах личностно-значимых, глобальных событий.

3. Отношение к себе в предподростковом возрасте обнаруживает временную перспективу как временную компоненту формирующегося самоотношения. Переход от стабильного «Я» к осознанию себя меняющимся во времени собственной жизни (или во временной перспективе) свидетельствует о связи психологического времени с новым видением себя в переходный период.

4. Обнаруженная в эксперименте «нормальная» динамика временной перспективы служит надежным диагностическим инструментом мониторинга предподросткового кризиса [3].

Представления о времени и пространстве, беря своё начало во младенчестве, развиваются на протяжении дальнейшего жизненного пути человека и в свете сегодняшнего видения о значении пространственно-временных представлений требуют своего планомерного и систематического формирования со стороны окружающих ребёнка взрослых на протяжении всего детства. Доказано влияние способа организации учебной деятельности в начальной школе на развитие индивидуального хронотопа, преимущественно его пространственной составляющей. Динамика временной перспективы служит надежным диагностическим инструментом мониторинга предподросткового кризиса.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований, посвящённых изучению временной перспективы с самого раннего детства до юности, сравнительно мало изучены особенности временной перспективы младшего школьника, в частности как психологического фактора готовности к самореализации.

#### Литература

1. Квасова О.Г. К современному состоянию проблемы временной перспективы личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 5 (15).
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
3. Слугина Л.Б. Динамика временной перспективы как психологическая характеристика перехода от младшего школьного к подростковому возрасту: Автореф. канд. дис. М., 1999.
4. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра психол. наук. М., 2010.

*Т.Л.Купинская*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

### УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГТ

В настоящее время для большинства уровней и ступеней российского образования определены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), представляющие собой совокупность требований к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам освоения.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ к структуре ООП ДО) разработаны в соответствии:

— с Законом Российской Федерации «Об образовании» (пункт 6.2. статьи 9 Закона): 6.2. К структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, устанавливаются федеральные государственные требования;

— ФГТ к структуре ООП ДО утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655 (зарегистрирован в Минюсте России 8 февраля 2010 года) [6].

*Главная цель* — стандартизировать содержание дошкольного образования, предоставляемого в учреждениях и организациях различной организационно-правовой формы и ведомственной принадлежности, обеспечить каждому ребенку дошкольного возраста «равный старт» — оптимальный уровень развития, который позволит ребенку быть успешным при обучении в школе.

Эта норма в Закон была введена с пониманием важности дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, для обеспечения каждому ребенку того самого равного старта. В связи с этим необходимо было определенным образом стандартизировать содержание дошкольного образования, в каком бы образовательном учреждении ребенок его не получал.

Это первый в истории российского образования документ, который на федеральном уровне определяет: какой должна быть программа дошкольного учреждения, какое содержание реализовывать для достижения каждым ребенком оптимального для его возраста уровня развития.

Дошкольное образовательное учреждение готовит своих выпускников к обучению в условиях новых государственных стандартов образования. Чем же отличаются новые государственные стандарты школьного образования? Главное отличие в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна личность самого ребёнка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. В качестве основного результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД). Личностные результаты основаны на системе ценностных отношений обучающихся к себе, к другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу, результатам образовательной деятельности [1].

В основе государственного стандарта лежит концепция духовно-нравственного развития, воспитания личности гражданина России. В Федеральном государственном образовательном стандарте прописаны виды деятельности, которыми должен овладеть младший школьник — наш выпускник. Именно деятельность, а не совокупность неких знаний определена как главная ценность обучения.

Изобразительная деятельность является едва ли не самым интересным видом деятельности дошкольников. Она позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним, имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного, трудового и умственного развития детей, является важнейшим средством художественного и эстетического воспитания. О том, что рисование важно для развития чувств, мышления и других полезных качеств личности, навыков и умений, писали педагоги прошлого: Фребель, Каменский. Изобразительная деятельность не утратила своего широкого воспитательного значения и в настоящее время [2].

Настоящие федеральные государственные требования (ФГТ) устанавливают требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства:

1. ФГТ учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и направлены на:

- выявление одаренных детей в области изобразительного искусства в раннем детском возрасте;
- создание условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей;
- приобретение детьми опыта творческой деятельности;
- овладение детьми духовными и культурными ценностями народов мира;
- подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства.

2. ФГТ разработаны с учетом:

- обеспечения преемственности основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего профессионального образования в области изобразительного искусства;
- сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере культуры и искусства.

3. ФГТ ориентированы на:

- воспитание и развитие у обучающихся личностных качеств, позволяющих уважать и принимать духовные и культурные ценности разных народов;
- формирование у обучающихся эстетических взглядов, нравственных установок и потребности общения с духовными ценностями;
- формирование у обучающихся умения самостоятельно воспринимать и оценивать культурные ценности;
- воспитание детей в творческой атмосфере, обстановке доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, а также профессиональной требовательности;
- формирование у одаренных детей комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем осваивать профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства;
- выработку у обучающихся личностных качеств, способствующих освоению в соответствии с программными требованиями учебной информации, умению планировать свою домашнюю работу, осуществлению самостоятельного контроля за своей учебной деятельностью, умению давать объективную оценку своему труду, формированию навыков взаимодействия с преподавателями и обучающимися в образовательном процессе, уважительного отношения к иному мнению и художественно-эстетическим взглядам, пониманию причин успеха/неуспеха собственной учебной деятельности, определению наиболее эффективных способов достижения результата.

В последнее время, с введением Федеральных государственных требований к общеобразовательным программам дошкольного образования (ФГТ), проводятся исследования по проблеме интеграции содержания образования в дошкольном учреждении, которые позволяют утверждать более широкие воспитательные и обучающие возможности изобразительной деятельности, находящейся в теснейшей взаимосвязи с общей воспитательной работой, со всеми видами и сферой жизнедеятельности детей. Интеграция образовательных областей в непосредственно образовательной деятельности — это особым образом организованная элементарная учебная деятельность дошкольников, содержание которой имеет сложную структуру, состоящую из нескольких, прежде разных компонентов (видов художественной деятельности, разделов учебной деятельности и других), характеризующихся однотипностью, определенными отношениями и силой взаимодействия и способствующие формированию целостной картины мира. Главным действующим лицом образовательного процесса является ребенок, цель процесса локализуется вокруг максимально полного раскрытия его личностного потенциала.

## Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 2004.
2. Зайцев В.Н. Практическая дидактика: Учебное пособие. М., 2000.
3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. М., 2010.
4. Телегин М.В. Воспитательный диалог. Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2012. URL: <http://www.mtelegin.ru/dialog/vdialog>.
5. Телегин М.В. Проблемы и перспективы реализации ФГТ. URL: <http://mtelegin.ru/pedagogika/fgt-plan>.
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
7. Экспертиза в сфере образования: цели, понятия, инструментарий / Под ред. Л.Е.Курнешовой, М., 2006.

*Н.Э.Логинова*

*г. Омск*

*Институт развития образования Омской области*

### **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Усвоение учащимися содержания образования в объеме программ, как общеобразовательной школы общего назначения, так и специальной (коррекционной) школы предлагает достаточную степень сформированности основных познавательных процессов, в структуре которых речь занимает одно из базисных положений, поскольку уровень ее развития является одним из условий успешности любого вида деятельности и становления личности в целом [2].

В младшем школьном возрасте, когда продолжается общее развитие ребенка, одной из важнейших задач коррекционной работы является нормализации взаимосвязи речи и деятельности. Однако у всех категорий детей с отклонениями в развитии в той или иной степени нарушено взаимодействие первой и второй сигнальных систем и без специальной коррекционной работы формирование учебной и речевой деятельности затруднено [1].

Для более успешной организации обучения необходимо изучение компонентов познавательной деятельности, являющихся предпосылками успешного развития речи в целом [4].

Методами изучения сформированности психологических предпосылок развития различных функций речи и особенностей словесного опосредования в проводимом нами исследовании явились метод беседы, наблюдения в различных видах деятельности; проведение обследования детей с использованием нейропсихологических методик. Методика диагностики включала в себя серии заданий на исследование состояния двигательной сферы, зрительно-пространственной ориентации, конструктивного праксиса, слухомоторной памяти и координации, акустического и зрительного гнозиса [3].

Для изучения уровня практического и словесного планирования, умения пользоваться связной речью были разработаны и проведены серии индивидуальных занятий. Исследование уровня развития речи включало в себя задания на определение уровня сформированности словаря и навыков связного высказывания у детей с нарушенным речевым развитием [4]. Обследования речевого развития дополнялось анализом результатов логопедического обследования, включающего исследование строения и функционирования артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического слуха, словарного запаса, понимания грамматических форм слов, сформированности умения программировать связное высказывание с использованием традиционных методик изучения речи [5].

Диагностическое исследование показало, что у учащихся отмечается слабость мотивации, нарушено смысловое программирование, создание внутренних программ речевых действий, нарушена реализация речевой программы и контроль. Речь страдает как целостная функциональная система.

На основе анализа психологических особенностей детей, полученных в результате исследования, определились оптимальные пути их обучения. Решение коррекционных задач в ходе обучающего этапа работы осуществлялось на основе выявленных особенностей психических функций детей с общим недоразвитием

речи, обусловленным дизартрией, закономерностей формирования речевой системы и ориентировалось на зону ближайшего развития [4].

Методика коррекционного обучения строилась на основе комплексного подхода, учитывающего связь речевых и неречевых психических функций, а также особенностей учащихся в учебном процессе; последовательность этапов коррекционной работы, согласующуюся с этапами формирования умственных действий [1]. Весь комплекс по характеру воздействия можно условно разделить на две части: лечебно-оздоровительную и коррекционно-педагогическую.

Основными задачами лечебно-оздоровительной работы, которая осуществляется с участием медицинских работников и, частично, логопеда, являются: укрепление и оздоровление нервной системы и физического здоровья ребенка; устранение отклонений и патологических проявлений в их психофизическом состоянии (нарушение моторики и другое). К лечебно-оздоровительной работе относятся: организация охранительного лечебно-педагогического режима, специально подобранная лечебная физкультура (в том числе оказывающая непосредственное воздействие на состояние речевого аппарата) и специальный массаж (в том числе логопедический), медикаментозное лечение, физио- и психотерапия.

Педагогическую часть комплексного подхода составляют коррекционно-педагогическая (логопедическая) работа, которая включает систему логопедических занятий, воспитательные мероприятия, логопедическую ритмику, работу с родителями. Основной задачей коррекционно-педагогической работы, которую проводят логопед и другие педагоги, является: устранение речевых дефектов и коррекция психологических особенностей детей с ОНР.

Логопедическое воздействие осуществляется в двух направлениях: прямом и косвенном. Прямое логопедическое воздействие реализуется во время индивидуальных и групповых занятий. Занятия предусматривают развитие общей и речевой моторики, нормализацию голоса, дыхания и речи, активизацию речевого общения, развитие слухового внимания и фонематического восприятия, коррекцию нарушений звукопроизношения, расширение пассивного и активного словаря, совершенствование грамматического оформления фразы, также коррекцию имеющихся неречевых отклонений.

Сначала было необходимо сформировать психологические предпосылки успешного овладения связной речью, поэтому коррекционное обучение предполагало работу не только по речевому развитию детей, но и по активизации восприятия, памяти, мышления [1]. В связи с этим на начальных этапах обучения опора велась на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в дальнейшем предусмотрен постепенный переход к словесно-логическому [4].

Поскольку важнейшей задачей коррекционного обучения детей с ОНР является создание предпосылок для успешной учебной деятельности, то помимо нормализации фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка всемерно необходимо учить детей пользоваться средствами языка в условиях учебной программы, т.е. уметь связно, последовательно изложить суть выполненного задания, ответить на вопросы в точном соответствии с инструкцией или заданием по ходу учебной и иной работы, используя усвоенную терминологию; составить развернутое связное высказывание о последовательности выполнения работы и т.д. Это подготовит детей с ОНР к свободному учебному высказыванию в классе и, развивая навыки адекватного использования языковых средств, позволит предупредить возникновение функциональной неграмотности, а в целом будет способствовать более полноценному развитию личности ребенка [5].

Косвенное логопедическое воздействие предполагает логопедизацию всех учебных и режимных моментов. Формирование полноценной речевой деятельности предполагает формирование у детей с ОНР коммуникативных умений и навыков. С этой целью на логопедических занятиях и вне их важно развивать у детей речевую активность, учить вести диалоги по любой, в том числе учебной теме (уметь самостоятельно формулировать и задавать вопросы, чтобы продолжать общение-диалог; уметь сравнить, обобщить и сделать вывод, доказывать и рассуждать). Особое значение в этой системе имеет единый речевой режим.

Нами было определено, что основными педагогическими условиями обучения детей с тяжелой речевой патологией являются: актуализация мотива деятельности через формирование психологической готовности к речевому контакту, создание «ситуации успеха», мотивацию личного интереса ребенка, эмоциональную стимуляцию; активизация речи в процессе всех видов деятельности со стимуляцией речевого общения, поэтапное обучение связному высказыванию по плану и через систему вопросов, формирующих умение программировать речевое высказывание и способствующих усвоению навыков грамматического структурирования предложений [4].

Разработанная методика коррекционной работы учитывает: психолого-педагогическую и клиническую характеристики ребенка; структуру и характер речевого дефекта; первичность и вторичность нарушений в структуре дефекта.

Динамика обучения показывает, что разработанная методика работы является эффективной и своевременной. У испытуемых наблюдается повышение результатов по показателям планирования, контроля собственной деятельности, сформированности связной речи.

Практическая значимость работы заключается в разработке научно-обоснованной и апробированной в результате экспериментальной работы системы методов и средств, способствующих формированию речи,

что, в конечном счете, позволит эффективно решать проблему психолого-педагогической адаптации и интеграции детей с тяжелыми нарушениями речи.

### Литература

1. Логинова Н.Э. Развитие речи младших школьников в процессе практической деятельности // Обучение детей с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации для педагогов по организации работы с детьми, имеющими отклонения в развитии / Н.Э.Логинова, Е.А.Гильдинберг, Л.Б.Русанова. Омск, 2003.
2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида (для детей с тяжелыми нарушениями речи). М., 1997.
3. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : Учебное пособие. Екатеринбург, 1995.
4. Репина З.А. Роль связной речи в становлении учебной деятельности младших школьников с общим речевым недоразвитием / З.А.Репина, Н.Э.Логинова // Коррекционная работа по развитию связной речи у младших школьников с тяжелой речевой патологией: Сборник статей и методических материалов. Омск, 2007. Ч. 1.
5. Ястребова А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе / А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова. М., 1996.

*М.В.Николаева*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

### ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Учитывая роль эстетического воспитания во всестороннем развитии личности, все более актуальным становится проблема организации, выбора путей и форм эстетического образования и воспитания. Современная школа ориентируется на интеллектуальное развитие ученика. В последнее время в школах с профилирующими предметами, продолжается вытеснение предметов эстетического цикла из учебных планов. Особенно это происходит в школах, где учебный план переполнен до отказа, насыщен «фундаментальными дисциплинами».

Такие условия не в пользу эстетического воспитания и обучения подрастающего поколения.

Мы рассматриваем эстетику как науку о прекрасном, об общих законах художественного творчества, об эстетических отношениях человека к действительности, как теорию художественного познания. Эстетическое воспитание органически связано с термином «эстетика» и является важнейшим средством передачи накопленного человечеством эстетического опыта от поколения к поколению в ходе процесса воспитания.

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями о их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание путем интериоризации. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

В узком смысле, эстетическое воспитание — направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстетические объекты реальности и их свойства, вызывающие эстетические эмоции и оценки.

Эстетическое воспитание реализуется в системах образования различного уровня, приобретая полноценность лишь при самообразовании, саморазвитии личности, подводящих к осознанию себя участником и субъектом эстетической деятельности.

Выгодно будет с данной позиции рассмотреть систему дополнительного образования детей, которая активно развивается в современной России и рассматривается как одно из главных средств инновационного поиска в решении задач эстетического направления в воспитании, личностного и интеллектуального развития и социализации учащихся. Предполагается, что создание целостной системы и объединений по интересам, обновление содержания этой деятельности, совершенствование традиционных и привлечение новых педагогических методик дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях — всё это станет существенным подспорьем в достижении главной педагогической цели общеобразовательного учреждения — воспитывать не просто хорошо образованного человека, но и творческую, духовно богатую, гуманную, разно-сторонне развитую личность, обладающую эстетической культурой.

Процесс воспитания эстетической культуры у подрастающего поколения в УДОД охватывает различные формы внеклассной работы, внеучебные, кружковые занятия, факультативы, воспитательные беседы, лекции, доклады, дискуссии, конкурсы, выставки, работу творческих объединений учащихся (например, ансамбли) и др. В работе художественных и самодеятельных кружков, творческих коллективов, спортивных секций и т.п. формируются художественно-эстетические интересы, склонности, способности, обогащается и углубляется эстетическое сознание, растёт эстетическая культура личности. Многограннее и активнее в процессе собственной деятельности детей и молодёжи становится эстетическое отношение к миру.

С уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности, результаты проявления творческой энергии и инициативы людей, наглядно представленные в достижениях мировой культуры. Иными словами, воспитание эстетической культуры у подрастающего поколения — условие эффективного развития всего общества, что вполне соответствует целям, которые поставлены перед российским образованием со стороны ведущих стратегических документов федерального уровня.

В качестве одного из важнейших принципов государственной политики в области образования был принят Закон Российской Федерации «Об образовании» [4], который провозглашает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Статья 26 Закона Российской Федерации «Об образовании» специально посвящена дополнительному образованию.

Принятие Концепции модернизации дополнительного образования детей РФ способствовало поставить вопрос о повышении эффективности дополнительного образования детей в плане эстетического воспитания [1, 2], а принятая правительством Российской Федерации Национальная доктрина образования (14.10.2000 г.) ориентируют общеобразовательную школу на сохранение, усвоение и развитие лучших достижений в различных областях культурного пространства [3].

Дополнительное образование является необходимым компонентом современного общего образования. Его отсутствие вряд ли может быть компенсировано использованием других источников общего образования. Есть основание полагать, что для ряда учащихся дополнительное образование на отдельных этапах процесса общего образования является не только необходимым, но и ведущим его компонентом.

Это связано с тем, что дополнительное образование — это личностно ориентированное образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие ребёнка, исходя из его индивидуальных природных способностей и особенностей его субъективного опыта (пусть и не очень большого). Основанное на признании приоритета развивающейся личности ребёнка перед всеми другими задачами, оно предоставляет учащемуся специфические (не свойственные базовому школьному образованию) возможности:

— овладевать компетенциями в индивидуальном темпе и объёме;

— менять предмет и вид деятельности, состав объединения (а в некоторых случаях и педагога) в ходе образовательного процесса;

— быть оцененным по иной — не «пятибалльной» шкале (успехи ребёнка, как правило, сравниваются только с предыдущим уровнем его знаний и умений, т.е. оценивается не «абсолютный», а относительный успех; стиль, темп, качество работы не должно подвергаться порицанию и др.).

Кроме того, дополнительное образование — это личностно детерминированное образование, так как в его основе лежит добровольность выбора ребёнком вида и предмета деятельности, педагога и объединения по интересам («я хочу», «мне это интересно», «мне это надо», «мне это будет полезно в жизни»), следовательно, в значительной мере именно потребности учащегося в образовательных услугах определяют содержание дополнительных образовательных услуг.

Сущность эстетического воспитания учащихся в учреждениях дополнительного образования определяется исходя из того, что его следует понимать как социальное явление, сложный многоуровневый процесс и специально организованную деятельность, направленную на формирование способности не только к активному, осознанному, деятельному общению с эстетически значимыми предметами и явлениями, но и к эстетическому преобразованию окружающей действительности через осуществление художественно-эстетической деятельности.

Примером воспитания эстетической культуры учащихся в УДОД является Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Районный центр дополнительного образования детей «Спектр», который в полной мере создает условия для реализации творческих способностей детей и подростков, вовлекая их в эстетически насыщенную деятельность.

В Центре ведётся богатая по содержанию и разнообразная по формам работа, включающая каждого ученика в познавательную, художественно-творческую, эстетически-обогащенную, общественно-полезную деятельность. Отдел декоративно-прикладного искусства в полной мере предлагает возможности для развития эстетического культуры, реализуя образовательные программы художественно-эстетического цикла для учащихся: «Мастерская рукоделия», «Художник-оформитель», «Кристаллик», «Компьютерная графика», «Батик», «Дизайн молодежной одежды», «Ателье», «Стиллиния», «Живопись нитками», «Юный художник», «Северные мотивы», «Колорит», «Изостудия», «Хореография», «Дефиле» [5]. Реализация настоящих программ предполагает комплекс организационно-педагогических, научно-методических, материально-технических условий, основными из которых являются: сохранение и развитие имеющихся детских объединений художественно-эстетической направленности; реорганизация отдельных детских объединений художественно-эстетической направленности (создание студий, ансамблей, мастерских); обновление программно-методического обеспечения образовательного процесса (разработка авторских и модифицированных программ художественно-эстетического цикла); укрепление материально-технической базы детских объединений художественно-эстетической направленности.

Таким образом, воспитание эстетической культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования детей художественно-эстетической направленности включает: воспитание как целенаправленный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни; эстетическое воспитание как активное формирование эстетических вкусов, потребностей, взглядов и суждений; эстетику как науку о прекрасном и его роли в жизни человека; дополнительное образование художественно-эстетической направленности как приобщение к искусству, культуре, художественно-эстетическим знаниям через дополнительные образовательные программы; эстетическую культуру как свойство высокоразвитой личности, позволяющее человеку не только полноценно общаться с прекрасным, но и активно участвовать в его созидании.

#### Литература

1. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года // Народное образование. 2005. № 2.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Внешкольник. 2002. № 6 (вкладыш).
3. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
4. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>
5. URL: <http://www.86nvr-spektr.edusite.ru/>

*К.Ю.Ознобихина*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

### **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная система образования в России во всех ее звеньях ориентирована на развитие личности человека. Формирование знаний, умений, навыков — не цель, а одно из средств достижения этой главной цели. Одно из важнейших условий развития ребенка — это проявление и совершенствование его изобразительной деятельности.

Промежуточные результаты освоения Программы формулируются в соответствии с Федеральными государственными требованиями (ФГТ) через раскрытие динамики формирования интегративных качеств воспитанников в каждый возрастной период по всем направлениям развития детей. Так, к шести годам, при успешном освоении Программы, достигается и уровень развития интегративного качества ребенка «Овладевший необходимыми техническими умениями» [5].

Основой обучения рисованию детей дошкольного возраста является развитие изобразительных умений. Проблема формирования и развития умений, составляющих технику рисования, раскрывается в исследованиях А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, Н.Г.Рузской.

Анализ психолого-педагогической литературы (Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, Т.В.Кудрявцев и др.), изучение массовой и инновационной практики (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, Б.М.Неменский и др.) показывают, что формирование технических умений ребенка осуществляется тем успешнее, чем в более ранние сроки начинается данный процесс. В связи с этим актуальной становится задача — не упустить благоприятный возрастной период старших дошкольников для формирования изобразительных умений, в том числе и технических.

В ряде психологических работ (Е.И.Бойко, Д.Ф.Николаенко, К.К.Платонов и др.) мы находим указания на необходимость четкого различия понятий навыка и умения.

*Умения* — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действий не только привычных, но и в изменившихся условиях [4].

*Навыки* — это действие, доведенное до автоматизма; действие, сформированное путем многократного повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [4].

Как отмечает Т.С.Комарова, результативное развитие технических умений возможно лишь при установлении последовательности овладения детьми техникой рисования, распределения задач по каждой группе детского сада с учетом особенностей развития изобразительной деятельности [2].

Поскольку изобразительные движения руки ребенка только начинают развиваться, это необходимо учитывать, обучая детей технике рисования и необходимо уделить особое внимание этому процессу. Ребенок не умеющий управлять движениями руки не осознает зависимости качества изображения от качества движений руки при рисовании для достижения нужного качества в передаче формы: легкости, слитности движения, определенного его темпа и др.

В изобразительном искусстве под техникой рисунка следует понимать: владение материалами и инструментами, способы их использования для целей изображения и художественного выражения. В понятие техники включается развитие глаза и руки, их согласованная деятельность. Особое значение придается умелому, правильному изображению контура, формы предметов [3].

На формирование изобразительных умений старших дошкольников огромное влияние оказывает процесс обучения рисованию, который должен быть построен на позициях грамотного педагогического руководства. Необходимо научить детей видеть прекрасное, понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы.

Исследователи Т.Г.Казакова, Т.С.Комарова и др. подчеркивают необходимость поэтапного обучения детей рисованию, развитию их художественного творчества с учетом возрастных и психологических особенностей. Несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития изобразительных умений в рисовании [1].

Организуя свои действия для создания изображения, ребенок должен контролировать их, сопоставлять с имеющимися представлениями о том, какие действия нужно использовать, в случае необходимости исправлять их. Но, как показывает практика, у детей старшего дошкольного возраста отмечается резкое снижение интереса к этой сфере деятельности.

Исходя из разнообразия рисовальной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей старшего дошкольного возраста, разумно обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразя способы работы уже известными в широкой практике традиционными изобразительными материалами и используя новые изобразительные материалы (например, сангину, акварель, цветные восковые мелки), а также сочетая в одном рисунке разные материалы и технику [2].

Несмотря на относительную многочисленность и разнообразность понятия «техника» и «техника рисования» в изобразительном искусстве, не представлено в литературе понятие «технические умения». Это и определяет актуальность формирования технических умений у детей старшего дошкольного возраста, которому в условиях ДОУ нередко уделяют недостаточное внимание.

#### Литература

1. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. М., 1998.
2. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. М. 1976.
3. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. М, 1970.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2004.
5. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. М., 2012.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Проблема формирования бесконфликтных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных в современном дошкольном образовании и, как следствие, является объектом научных исследований ведущих педагогов и психологов. Исследованию особенностей формирования взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста посвящены научные труды Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Я.Л.Коломинского, М.И.Лисиной, А.А.Люблинской, Е.О.Смирновой и др. Важность этой задачи очевидна, поскольку именно в дошкольном возрасте складываются основные этические нормы, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и другому.

Гуманное отношение к другим основано на способности к сопереживанию, к сочувствию, которое проявляется в различных жизненных ситуациях. Необходимо формировать не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки, но, прежде всего, нравственные чувства, которые позволяют принимать и воспринимать чужие трудности и радости как свои. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение среди людей. Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность), имеют свои истоки в дошкольном возрасте. Это побуждает обратиться к рассмотрению проблемы формирования бесконфликтных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста друг к другу, чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций [2, 1—2].

Большое значение и актуальность данной проблемы приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе детского сада. Дошкольный возраст признается особо ответственным периодом в воспитании, так как является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. Знание особенностей отношений между детьми в группе детского сада и тех трудностей, которые у них возникают при этом, может оказать серьезную помощь взрослым при организации воспитательной работы с дошкольниками [6, 3].

Психолого-педагогические исследования показывают, что в процессе жизни и деятельности в детском саду дети усваивают определенные нормы взаимоотношений со сверстниками; у них складываются определенные способы поведения, которые постепенно закрепляются как более или менее устойчивые нравственные качества личности. Изучению взаимоотношений в группе детского сада посвящены научные труды Я.Л.Коломинского, А.В.Киричука, Л.В.Артемовой, К.Я.Вольнис, а также исследования, выполненные под руководством Л.И.Уманского, А.А.Бодалева, А.В.Петровского и других.

Проблему бесконфликтных взаимоотношений в группе детского сада часто рассматривают без учета личностных особенностей ребенка и условий его воспитания в семье. Касаясь зарубежных исследований проблемы взаимоотношения детей-дошкольников, следует отметить, что хотя их количество и велико: Кох (H.Koch), Е.Хагман (E.P.Hagman), Р.Липпит (R.Lippit), Е.Френкель (E.Frankel), Г.Томпсон (G.G.Thompson) и др., но они содержат в основном выводы, не вытекающие из анализа отношений детей друг к другу в реальной детской группе. Полученные данные авторы этих работ часто пытаются использовать для обоснования положения о врожденной агрессивности детей, стремлении к доминированию [6, 5—6].

На важность воспитания у старшего дошкольника внимания к сверстнику, развития доброжелательных отношений между детьми указывают педагоги и психологи. Изучению этой проблемы посвящен ряд педагогических исследований (В.П.Залогина, З.В.Лиштван, Ф.С.Левин-Щирина, Р.И.Жуковская, А.В.Булатова). В них выяснялись условия и принципы педагогического руководства взаимоотношениями детей в разных видах и структурах детской деятельности, а также содержание и формы общения детей разного возраста.

Однако в этих работах не проводились исследования по изучению представлений детей о правилах и нормах отношений с окружающими, понимания ими нравственной сущности этих правил, а также того, насколько взаимоотношения в детском коллективе регулируются усвоенными нормами и правилами поведения. В то же время изучение взаимосвязи всех этих сторон социально-нравственного воспитания ребенка, его представлений и поведения, является предпосылкой для разработки путей совершенствования воспитательно-образовательного процесса, для определения содержания и соответствующих методов работы с детьми по формированию бесконфликтных взаимоотношений между ними [6, 137].

Важную роль при формировании бесконфликтных взаимоотношений старших дошкольников играют усвоенные детьми нравственные нормы поведения, выработанные обществом. В ходе такого усвоения, появляющиеся социальные мотивы поведения выступают первоначально, по определению А.Н.Леонтьева, как известные, как известные нравственные представления о том, почему следует поступать так, а не иначе. Затем при

определенных условиях воспитания знаемые мотивы превращаются в реально действующие побудители поведения и поступков детей [6, 138].

Преодоление поведенческих нарушений у детей старшего дошкольного возраста — сложный и долговременный процесс. Проблема формирования бесконфликтных взаимоотношений старших дошкольников, умение конструктивно решать конфликтные ситуации, во всем многообразии ее проявлений еще недостаточна изучена. Недостаточная изученность этой проблемы приводит к тому, что в настоящее время большинство педагогов, работающих в реальных условиях массового детского сада, непосредственно взаимодействующих с детьми, имеющими нарушения поведения, оказываются недостаточно подготовленными ни теоретически, ни практически к решению проблем детской конфликтности, агрессивности. В дошкольные годы под руководством взрослых ребенок приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким людям, сверстникам, вещам, природе, усваивает моральные нормы общества, в котором живет. Этот период характеризуется большими возможностями для формирования бесконфликтных взаимоотношений детей: в различных развивающихся видах их деятельности успешно формируются некоторые способы сознательного управления своим поведением, активность, самостоятельность, инициатива. В обществе сверстников между дошкольниками устанавливаются положительные взаимоотношения, формируются доброжелательность и уважение к окружающим, возникает чувство товарищества и дружбы. Правильно созданные педагогические условия предупреждают накопление ребенком отрицательного опыта, препятствуют развитию нежелательных привычек поведения, агрессивности. Так, О.С.Васильева, Т.А.Гальченко утверждают, что «агрессия», в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения» [1, 60].

Изучение отклонений в развитии межличностных отношений на самых первых этапах становления личности представляется актуальным и важным, прежде всего, потому, что конфликтное поведение может выступать в качестве серьезной угрозы для развития личности ребенка. Опасность заключается в том, что отрицательные качества в связи с особенностью дошкольного возраста определяют все дальнейшее формирование личности, могут обнаружиться в новом школьном коллективе, и даже в последующей деятельности, препятствуя развитию полноценных отношений с окружающими людьми, собственному мироощущению.

Отношения между детьми и формирующиеся нравственные качества взаимоотношений и деятельности взаимопомощи являются неперенными и зримыми звеньями в формировании бесконфликтных взаимоотношений старших дошкольников [4, 26].

Недостаточная изученность проблемы формирования бесконфликтных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста доказывает несомненную актуальность и значимость для теории и практики дошкольного образования.

Психолого-педагогические исследования Т.В.Антоновой, Т.А.Репиной, Л.А.Рояк и др. показывают необходимость формирования бесконфликтного поведения у детей в игре, которая является для маленького ребенка не только школой познания окружающего мира взрослых, но и школой взаимоотношения людей.

Еще Н.К.Крупская неоднократно указывала, что с «самых ранних лет необходимо ставить ребенка в такие условия, чтобы он жил, играл, работал, делил свои радости и горести с другими детьми. Необходимо, чтобы эта совместная жизнь была как можно полнее, радостнее, ярче» [3, 133]. Идеи Н.К.Крупской имели принципиальное значение для изучения отношений детей в группе детского сада. Так, в частности, эти взгляды Н.К.Крупской были положены в основу исследований известного педагога А.П.Усовой, которая говорит о значении различных видов игры детей-дошкольников в формировании «детского общества» — коллектива сверстников, в котором ребенок приобретает социальный опыт общения, необходимый для формирования «качества общественности» [8, 44].

А.П.Усова подчеркивает, что в игре дети имеют возможность объединяться самостоятельно в группы без всякого регламентированного воздействия воспитателя. Игра имеет большое значение для решения воспитательных задач — становления доброжелательных отношений детей друг к другу, усвоения норм жизни в детском обществе, в формировании характера [7, 62].

В современных взглядах на данную проблему: в Федеральных государственных требованиях к основной общеобразовательной программе ДОУ одной из образовательных областей особо выделяется социализация как область образования детей дошкольного возраста, содержание которой направлено на решение целого ряда задач, одной из которых является приобщение к нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [5].

На основании вышеизложенного можно сделать заключение, что проблема формирования бесконфликтных взаимоотношений старших дошкольников как субъекта взаимодействия с окружающими детьми приобретает особую теоретическую и практическую значимость и требует дальнейшего изучения.

## Литература

1. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками старших дошкольников. Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. М., 2002.
2. Зазульская О. Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками // Ребенок в детском саду, 2006. № 1.
3. Крупская Н.К. Пед. соч. М., 1958. Т. 2.
4. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И., Пеньевская Л.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ. 2008. № 655.
6. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования. Педагогика. М., 1978.
7. Усова А.П. Общественная жизнь детей в играх // Дошкольное воспитание. 1964. № 5.
8. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976.

*М.Е.Снигур  
г.Сургут*

*Сургутский государственный педагогический университет*

### СЕЗОННАЯ ДИНАМИКА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ

Одним из основных факторов, отрицательно влияющих на физическое развитие, физическую подготовленность и состояние здоровья детей, проживающих в климатических условиях среднего Приобья (низкие температуры; резкие и значительные перепады атмосферного давления; значительные колебания влажности; необычный фотопериодизм; дефицит ультрафиолетового облучения; неблагоприятные радиационные, геомагнитные, гравитационные и инфразвуковые режимы), является их недостаточная двигательная активность.

В ходе констатирующего эксперимента методом шагометрии нами было выявлено, что двигательная активность детей 6—7 лет в детских дошкольных учреждениях города Сургута «Ромашка», «Радуга» и «Микки-Маус» распределяется в течение дня неравномерно: наибольшая активность детей наблюдается во время прогулок и на занятиях физической культуры. Наиболее высокая активность отмечается у девочек в понедельник [6 362,5 ± 271,5] и вторник [6 353,9 ± 203,87], а у мальчиков — во вторник [6 593,23 ± 231,1] и субботу [6 558,21 ± 677,4], в остальные дни недели двигательная активность снижается. Минимальная двигательная активность у девочек [5 160,96 ± 474,59] и у мальчиков [6 103,3 ± 593,1] отмечается в пятницу и в воскресенье.

Важной особенностью двигательной активности детей является ее зависимость от времени года. Переходные периоды из одного времени года в другой являются наиболее неблагоприятными.

В период перехода с осени на зиму и с зимы на весну у детей отмечается снижение двигательной активности, так как возникают резкие перепады атмосферного давления, понижение температуры воздуха, фотопериодизм, дефицит ультрафиолетового облучения, практически у всех детей наблюдаются вялость, головные боли, головокружения, снижение аппетита и обостряются симптомы простудных заболеваний. Сезонная зависимость суточной двигательной активности — это общебиологическое явление, и ее необходимо принимать во внимание при организации физического воспитания детей.

Результаты нашего исследования показали, что сезонные изменения двигательной активности детей проявляются в повышении двигательной активности в летний и осенний период и снижении в зимний и весенний период [таблица 1]. Наиболее высокие показатели в летний период выявлены у мальчиков. Существенная разница в показателях двигательной активности между мальчиками и девочками обусловлена разным содержанием их самостоятельно-игровой деятельности. У мальчиков преобладают подвижные игры высокой интенсивности, а девочки предпочитают игры низкой и средней интенсивности с преобладанием статических поз, поэтому мальчики по сравнению с девочками более подвижны в самостоятельной двигательной активности.

Количество движений у старших дошкольников в зависимости от времени года

Времена года	Мальчики M ± m	Девочки M ± m	Общее кол-во M ± m
Зима	5 591,38 ± 265,51 n=59	5 651,38 ± 283,5 n=61	5 621,38 ± 186,8 n=120
Весна	5 568,98 ± 213,80 n=55	5 632,18 ± 266,02 n=59	5 600,58 ± 164,18 n=114
Лето	7 503,7 ± 174,33 n=58	5 652,27 ± 280,398 n=60	6 577,98 ± 301,7 n=118
Осень	6 324,71 ± 221,67 n=58	6 321,76 ± 255,035 n=59	6 323,23 ± 162,3 n=117
Итого	6 247,1 ± 454,1	5 814,3 ± 169,1	6 030,7 ± 247,9

*n* — количество испытуемых

Таким образом, обобщая результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что основные показатели двигательной активности детей старшего дошкольного возраста составляют лишь 50% от рекомендованной нормы.

В связи с этим возникает настоятельная необходимость совершенствования двигательного режима детей в дошкольном учреждении, который будет соответствовать биологическим, социальным и педагогическим закономерностям развития ребенка в условиях Среднего Приобья.

Для проведения формирующего эксперимента нами разработан режим двигательной активности детей 6—7 лет. Рациональное сочетание различных форм занятий по физическому воспитанию в разработанном режиме двигательной активности представляет собой целостный комплекс рекреационно-оздоровительных и воспитательно-образовательных мероприятий.

Решение задач различной направленности (рекреационно-оздоровительной, тренирующей, воспитательно-образовательной) и повышения двигательной активности детей 6—7 лет привело к объединению всех доступных форм физического воспитания в целостную систему, состоящую из основных характеристик: объема, продолжительности и интенсивности физических нагрузок, а также времени их проведения и числа локомоций.

В ходе формирующего эксперимента выделены два пика характерных изменений двигательной активности детей. Первый пик выявлен в сентябре и октябре месяце. Средний показатель в экспериментальной группе в сентябре составляет (12 901 ± 334), в октябре (12 495 ± 336). Средний показатель в контрольной группе в октябре (12 209 ± 332) значительно выше, чем в сентябре (10 615 ± 337), это говорит о биологической потребности ребенка в движении.

Наиболее высокий показатель двигательной активности — во втором пике (апрель — май). Средний показатель в экспериментальной группе в апреле составляет (13 206 ± 329), в мае этот показатель значительно увеличивается и составляет (14 121 ± 331). В контрольной группе средний показатель в апреле месяце (11 073 ± 337), в мае составляет (12 393 ± 141).

В зимний период в обеих группах выявлено снижение двигательной активности. В контрольной группе в январе средний объем составляет (8 533 ± 221), в феврале (8 076 ± 226), в экспериментальной группе объем движения в январе составляет (11 073 ± 229), в феврале (9 944 ± 231). Ежедневный суточный объем двигательной активности детей в экспериментальной группе в зимний период увеличился за счет рационального сочетания различных форм занятий по физическому воспитанию [рис. 1].

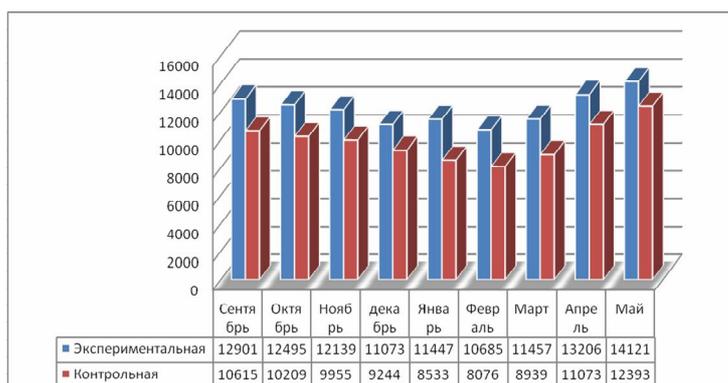


Рис. 1. Сезонная динамика суточного объема двигательной активности детей 6—7 лет

Наибольший пик продолжительности ДА наблюдается в весенний период (апрель — май) и осенний период (сентябрь — октябрь).

Таким образом, двигательная активность детей 6—7 лет в условиях Среднего Приобья зависит от времени года. Сезонные изменения двигательной активности детей проявляются в повышении двигательной активности в весенний и осенний периоды и снижении в зимний период.

Сезонная зависимость суточной двигательной активности — это общебиологическое явление, и её необходимо принимать во внимание при организации физического воспитания детей.

## **СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Новые концептуальные идеи российского образования требуют от педагогов дополнительного образования создания образовательных программ «нового поколения», которые помогут ребенку овладеть ключевыми компетенциями, что свидетельствует о новых требованиях к качеству результатов в системе дополнительного образования детей.

Компетенция обучающегося в учреждении дополнительного образования детей, в том числе культурно-досуговая, представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств его личности (знания, умения, навыки и способы деятельности), которые необходимы для качественной продуктивной деятельности по отношению к различным процессам и предметам. Компетентность же — это умение обучающегося владеть компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Культурно-досуговая компетентность старшеклассников — это интегративное свойство личности старшеклассников, наполненное собственным социокультурным опытом и способное осуществить самоутверждение, самовыражение, самореализацию через культурно-досуговую деятельность. Важным вопросом изучения компетентности является определение критериев и показателей ее сформированности [5], по которым осуществляется сбор, обработка, хранение информации о состоянии и динамике сформированности компетенций обучающихся. Мониторинг сформированности компетенций — система сбора, обработки, хранения и распространения информации об уровне сформированности общекультурных и досуговых компетенций обучающихся.

Сущность культурно-досуговой компетентности старшеклассников раскрывается через её структуру и представлена когнитивным (характеризуется знаниями старшеклассников в конкретном направлении культурно-досуговой деятельности), мотивационно-потребностным (проявляется в системе мотивов, способствующих удовлетворению потребностей старшеклассников в самореализации, самоутверждении) и предметно-практическим (конкретных итогах деятельности старшеклассников, выраженных в разной форме) компонентами. Критерием ее сформированности может служить степень готовности к культурно-досуговой деятельности, позволяющей подросткам культуросообразно организовать свое свободное время.

С целью выявления особенности формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей «Спектр» проведен констатирующий эксперимент.

Задачи данного этапа:

- определить критериально-уровневые характеристики культурно-досуговой компетентности старшеклассников;
- определить исходный уровень компетентности у старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей;
- изучить состояние работы учреждения дополнительного образования детей по формированию культурно-досуговой компетентности старшеклассников;
- изучить готовность родителей к взаимодействию по формированию культурно-досуговых компетентностей у старшеклассников.

Для решения первой задачи определены критериально-уровневые характеристики культурно-досуговой компетентности старшеклассников. На основе методологического положения теории целостного процесса формирования личности В.С.Ильиной выделены 3 уровневые характеристики.

Для определения исходного уровня культурно-досуговой компетентности у старшеклассников в МБОУ РЦДОД «Спектр» определён диагностический инструментарий:

- первая группа диагностических средств предназначена для оценки сформированности когнитивного компонента. Для этого использовались средства диагностики, включающие анализ документов, анализ характеристик обучающихся, беседа, оценочные карты;
- вторая группа диагностических средств — для оценки мотивационно-потребностного и предметно-практического компонентов культурно-досуговой компетентности старшеклассников и включает в себя анализ документов, анкетирование, анализ продуктов деятельности.

Состояние сформированности культурно-досуговой компетентности у старшеклассников на этапе констатирующего эксперимента показало, что старшеклассники при поступлении в учреждение дополнительного образования детей обладают определённым объёмом знаний и умений по направлению выбранной ими культурно-досуговой деятельности, причём преобладает низкий и средний уровень, приоритетными ценностями старшеклассников являются ценности семьи и здоровья. Мотивы посещения Центра дополнительного образования детей — для демонстрации личного успеха. Общие предпочтения в сфере досуга — развлечения чаще пассивные, реже активные, лишь незначительная часть опрошенных посвящает свободное время образованию, спорту, чтению книг. Основными потребностями старшеклассников при посещении центра

выступают потребности в значимых для жизненного успеха знаниях, в профессиональном самоопределении, в развитии своих творческих и индивидуальных способностей и в самосовершенствовании.

Для решения третьей задачи изучили состояние работы учреждения дополнительного образования детей по формированию культурно-досуговой компетентности старшеклассников. В качестве педагогических условий формирования культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей «Спектр» выступают:

— на этапе освоения социокультурного опыта — широкий спектр направлений и свободный выбор культурно-досуговой деятельности (что стимулирует развитие мотивационно-потребностного компонента через расширение пространства самореализации старшеклассников и удовлетворение их индивидуальных потребностей в разных направлениях культурно-досуговой деятельности, разнообразие дополнительных образовательных и досуговых программ);

— на этапе побуждения к самореализации — практико-деятельностный характер образовательного процесса (способствующий развитию мотивационно-потребностного компонента через практическое освоение образовательных областей, участие в реализации раздела программы «социальная практика»);

— на этапе презентации индивидуального опыта — направленность на результативность культурно-досуговой деятельности (стимулирующей развитие предметно-практического компонента через обеспечение возможности успеха в выбранном направлении культурно-досуговой деятельности, получение положительных эмоций, возможности осознать себя, свои предпочтения).

Для решения 4 задачи изучили готовность родителей к взаимодействию по формированию культурно-досуговых компетентностей у старшеклассников. Для этого проведено анкетирование родителей, получены положительные результаты.

Подростки на сегодняшний день очень заняты учебными предметами, поэтому в меньшей степени посещают УДОД, чем обучающиеся младшего и среднего звена.

В этой связи, учитывая важность досуга старшеклассника как социально значимого явления с позиций государства и общества, актуальной для педагогической практики становится задача осмысления значимости культурно-досуговой деятельности в подготовке компетентной личности, это значит творческое развитие старшеклассников, формирование навыков организации и самоорганизации досуга, развитие умений практической работы в рамках культурно-досуговой деятельности.

#### Литература

1. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности: Учебное пособие. Тамбов, 2002.
2. Денисова С.А. Развитие субъектов образовательной деятельности посредством формирования ключевых компетенций. URL: <http://den-za-dnem.ru/page.php?article=153>.
3. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. 2000. № 3.
4. Рукавишникова Е.С., Воронова Е.Н. Компетентностный подход в деятельности учреждения дополнительного образования. Из опыта деятельности методической службы ЦРТДиЮ Заельцовского района. URL: <http://io.nios.ru/dex.php?el=33&point=18&art=1144>.
5. Филатова Е.В., Грабчук К.М. Компетентность и сложности оценки её сформированности. URL: [htnt=10&art=1162](http://htnt=10&art=1162).

*С.Ф.Эрик*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный университет*

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Траектория развития личности зависит от организации процесса индивидуализации воспитания, которая позволяет раскрыть индивидуальные способности подростка, дать возможность реализовать себя в деятельности. Именно подростки являются той социальной группой, которая имеет желание и способна активно включаться в реализацию социальных инициатив. Это объясняется тем, что подростковый возраст характеризуется активностью, системой мотивов, отношений, направленностью интересов.

Сегодня современное общество формирует заказ на творческого, активного, мобильного человека. Социальный заказ, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», национальной доктриной «Наша новая школа», «Национальной доктриной образования в России на период до 2025 г.», ориентирует учреждения дополнительного образования детей на обеспечение и развитие социальных качеств воспитанников. Государственная молодежная политика ХМАО—Югры как отрасль социальной политики в целом сформирована не так давно. Югра — один из субъектов РФ, где учреждения дополнительного образования, участвуя в различных специализированных программах и проектах, включают молодежь в социальную среду, тем самым развивая свои коммуникативные навыки, приобретая опыт общения, определяя свое место и функции в структуре общества. Включаясь в деятельность учреждений дополнительного образования, подростки приобретают новые ценностные ориентиры, расставляют приоритеты, овладевают социальной ролью или несколькими ролями, находят свое место в обществе, свои возможности для самореализации. Дополнительное образование способствует социализации детей и подростков путем разработки и внедрения вариативных образовательных программ.

Деятельность муниципального бюджетного образовательного учреждения районного центра дополнительного образования детей «Спектр» заключается в дополнении школьного образования в целом, осуществление образовательного процесса как в п. Излучинске, так и на базе 17 образовательных учреждений района. В МБОУ РЦДОД «Спектр» воспитательно-образовательная деятельность осуществляется на основе реализации дополнительных образовательных программ по 6 направлениям: художественно-эстетическое, социально-гуманитарное, туристско-краеведческое, спортивно-техническое, физкультурно-оздоровительное, биолого-экологическое. В «Центре» всего 114 объединений, в них занимается 1 480 детей, при этом художественно-эстетической деятельностью заняты 64% воспитанников, 25% от общего числа — подростки, 19% — обучающиеся по художественно-эстетической направленности. Это свидетельствует о том, что занимаясь в творческих объединениях во внеучебное время, подростки не только приобретают знания по направленностям, но и участвуют в мероприятиях различного уровня, что открывает перед ними возможность углубленно заниматься тем, что влечет. Широкое использование различных видов эстетической деятельности способствует пробуждению художественных интересов, развитию воображения, способностей учащихся, воспитывает интерес к просветительской, исполнительской деятельности, пропагандированию различных видов искусства. Более 55% от общего числа программ составляют профориентационные программы, что отражает основную воспитательную направленность центра — профессиональное самоопределение подростков. 35% программ составляют типовые программы, 65% программ — модифицированные. Особенностью программ художественно-эстетической направленности является эстетическое освоение окружающего мира средствами изобразительного, декоративно-прикладного и музыкального творчества. Имеет значение целостность реализации образовательных программ. Все они связаны системой воспитательной работы, системой социально-ориентированных праздников. Изначально в учебно-тематические планы закладываются понятия добра, эстетики, умения ценить красоту, решаются вопросы композиции, гармонии, дети учатся видеть то, что другие не видят. Формы реализации программы разные: лекции, практические занятия, конференции, дискуссии, презентации, КТД, художественные салоны. Участники подпрограмм, детских объединений неоднократно встречаются для планирования, проведения и подведения итогов общих дел. Старшие являются организаторами дел младших кружковцев. Создаются творческие группы и Советы дела из педагогов и ребят. Активную роль играют родители как равноправные участники и помощники. Анализ последних лет подтверждает, что воспитательная работа в учреждении дополнительного образования направлена на развитие каждой личности через положительную мотивацию, интересы и потребности подростков в различных видах творческой деятельности, как индивидуально, так и в коллективном творчестве.

Воспитательно-образовательная деятельность, осуществляемая педагогами в сотворчестве с детьми, по целеполаганию направлена на развитие творческого мышления и творческого потенциала детей и подростков, на воспитание трудолюбия, социальной активности. Творческий подход к определению индивидуально-образовательного маршрута позволяют педагогам МБОУ РЦДОД «Спектр» достигать результатов в художественно-эстетической деятельности.

#### Литература

1. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. 2005.
2. Кудашов Г.Н. Формирование и развитие интереса детей и молодежи к участию в образовательных программах УДО // Информационно-методический журнал «Внешкольник». 2009. № 6.
3. Левкина Т.И. Воспитание социальной активности детей и подростков в учреждениях дополнительного образования в процессе художественно-творческой деятельности: Автореф. канд. пед. наук. Владимир, 2000.
4. Макарова Л.Н. Развитие социальной активности старшеклассников в процессе воспитания ответственного отношения к учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
5. Энциклопедический социологический словарь / Ред. Г.В.Осипов. М., 1995.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.Н.Аббазова*  
*г. Нижневартовск*  
*КУ «Детский дом «Аистенок»*

## ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

В последние два десятилетия преобладающей социальной проблемой российского общества выступает адаптация и социализация детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Воспитание детей в учреждениях интернатного типа не обеспечивает удовлетворения их основных потребностей и накладывает негативный отпечаток на психофизическое развитие детей, провоцирующее нарушения коммуникативной сферы и формирование неконструктивных поведенческих установок, осложняющих процесс интеграции этих детей в социум. На сегодняшний день решение данных проблем на территории Ханты-Мансийского автономного округа — Югры осуществляется посредством развития института замещающей семьи через такие формы семейного устройства как усыновление, опека, попечительство и приемная семья. В Федеральном законе РФ «Об опеке и попечительстве» от 24 апреля 2008 г. понятие «замещающая семья» является обобщающим для всех форм семейного устройства детей и определяется как малая социальная группа, одним из членов которой является принятый на воспитание ребёнок, основанная на связях, регламентированных семейным законодательством, и реализующая социально-ориентированные функции семьи [4].

Результаты педагогических и психологических исследований В.Н.Ослон, А.С.Спиваковской, Н.С.Поспеловой и др. свидетельствуют, что воспитание в условиях замещающей семьи по сравнению с воспитанием в стационарных учреждениях, в большей степени отвечает индивидуальным потребностям ребёнка, поскольку заменяет профессиональное отношение к ребёнку детско-родительскими отношениями, обеспечивает формирование постоянных отношений с близким взрослым, способствует компенсации депривационных нарушений в его развитии.

Среди преобладающих проблем, связанных с активным развитием института замещающей семьи и увеличением числа детей, переданных на воспитание в эти семьи, В.Н.Ослон выделяет жестокое обращение с детьми со стороны замещающих родителей и повторные отказы от детей. Данные проблемы детерминированы:

- несоответствующими реальности ожиданиями замещающих родителей;
- неготовностью замещающих родителей к трудностям во взаимодействии с данной категорией детей;
- наличием эмоциональных и поведенческих трудностей у ребёнка, связанных с его предыдущим травмирующим опытом или опытом проживания в стационарных учреждениях;
- недостатком помощи и поддержки замещающих родителей со стороны социальных служб или неготовностью родителей принимать такую помощь [2, 87].

Решение взять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей - нелегкий и очень ответственный шаг. Успех зависит от готовности замещающего родителя принять ребенка таким, какой он есть: с его достоинствами и недостатками, характером, непростым прошлым и правом быть самим собой.

Статистика, приведённая в исследованиях Г.И.Простака, свидетельствует о том, что до 30% желающих взять ребенка из детского дома, не подходят на роль приемных родителей по причине неподготовленности к предстоящим трудностям в воспитании ребенка и из-за неконструктивной мотивации [3, 132]. Данный факт повышает необходимость уже на подготовительном этапе выявления этих кандидатов, чтобы оградить ребенка от вторичного сиротства — возврата в учреждение из вновь обретенной семьи.

На основании п.4 ст. 127 Семейного кодекса РФ психолого-педагогическое обследование граждан и прохождение ими курса подготовки являются обязательным. В приказе Департамента социального развития ХМАО — Югры от 12 ноября 2012 г. № 34-нп «О программе подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей» представлен примерный учебный план курса подготовки.

В городе Нижневартовск подготовка граждан осуществляется специалистами отделения семейного жизнеустройства и постинтернатного сопровождения выпускников на базе Казённого образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом «Аистенок».

Эффективность процесса обучения зависит от методов, выбор которых основывается на возрастных, социально-психологических, национальных и других особенностях обучающихся. В курсе подготовки замещающих родителей принимают участие граждане в возрасте от 20 до 70 лет, средний возраст «обучающихся» составляет 38 лет. Данный факт требует выбора методов обучения с учётом основных положений андрологии (теории обучения взрослых):

- ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся;
- взрослый человек ставит перед собой конкретные цели обучения, старается быть самостоятельным, самореализовываться, стремится к самоуправлению;

- в ходе обучения взрослый человек должен обладать жизненным и профессиональным опытом, знаниями, умениями, навыками, приобретенными в течение жизни;
- взрослый человек должен способствовать использованию знаний и умений полученных в ходе обучения;
- организация процесса обучения от начала до конца должна быть в виде коллективной деятельности преподавателя и взрослых людей.

Основная особенность обучения взрослого человека заключается в том, что ведущую роль в процессе обучения играет сам обучающийся. Главной функцией обучающего в этом случае является оказание помощи в выявлении, систематизации и формализации личного опыта обучающегося, корректировке и пополнении его знаний. В этом случае происходит смена приоритетности методов обучения — вместо лекционных преимущественно применяются практические занятия экспериментального характера: дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных производственных задач и проблем и другие. В связи с тем, что процессы восприятия, памяти и мышления у взрослого человека протекают, не столь активно, как у детей, меняется подход к преподаванию теоретических знаний, основанный на использовании мнемонических приемов запоминания.

В исследованиях С.И.Змеева говорится о том, что взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Но со временем этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого, изжившего себя [1, 12]. Решить данную задачу в обучении взрослых позволяет использование методов активного обучения.

По результатам исследований И.В.Вачкова большей популярностью пользуются доказавшие свою эффективность такие активные методы обучения как презентации, семинары, деловые и ролевые игры, кейсы, дискуссии в малых группах, моделирование и выполнение проектов, обучение действием.

При внедрении дистанционной Программы обучения и сопровождения потенциальных и действующих усыновителей, опекунов (попечителей), приемных родителей и патронатных воспитателей «Основы воспитания ребенка в замещающей семье» специалистами КУ «Детский дом «Аистенок» были использованы следующие методы работы: тренинг, дискуссия, беседа, обсуждение, презентации, лекции, игры на снятие напряжения, игры на сплочение группы.

Результаты тестирования по итогам прохождения курса подготовки, посредством которого определялся уровень освоения знаниями и навыками юридической, медицинской и психолого-педагогической направленности в области замещающего воспитания, свидетельствуют о достаточном уровне подготовленности 66% кандидатов, недостаточный уровень освоения материалом отмечается у 34%.

Анализ полученных результатов спровоцировал корректировку методов обучения для повышения эффективности подготовки кандидатов в замещающие родители. Специалисты, реализующие программу курса подготовки, внесли изменения в способы взаимодействия с кандидатами в процессе обучения, внедрив следующие методы:

1. «Мозговой штурм» — метод, направленный на генерацию новых идей, стимулирующих творческое мышление каждого участника и позволяющий найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, повысить качество знаний обучаемых, вооружить их методами научного подхода к анализу различных явлений и процессов, выработать у них необходимые профессиональные качества.

2. Метод анализа конкретной ситуации (кейс-метод) — техника обучения, использующая описание реальных социальных ситуаций. Под ситуацией (кейсом) понимается описание какой-либо конкретной реальной ситуации, которую обучающимся необходимо проанализировать, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

3. Просмотр и обсуждение тематических мультипликационных, художественных и документальных фильмов — метод сенситивного воздействия на обучающегося с целью повышения его познавательной активности и эмоциональной вовлеченности в проблему.

4. Система домашних заданий — метод, дающий возможность непрерывного процесса обучения и позволяющий закрепить пройденный материал или подготовить к восприятию нового материала.

Результаты тестирования кандидатов по итогам прохождения курса подготовки, при использовании дополнительных активных методов, свидетельствуют о повышении уровня освоения учебного материала: достаточный уровень подготовленности имеют 90% кандидатов, недостаточный уровень — 10%.

Таким образом, внедрение активных методов обучения, ориентированных на осознанное отношение к процессу обучения через повышение активности и реализацию потребности обучающихся в самостоятельности, эмоциональной вовлеченности и причастности к интересам группы, обеспечивает устойчивую внутреннюю содержательную мотивацию к обучению, практическую направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков.

## Литература

1. Змеев С.И. Андрагогика: основные теории и технологии обучения взрослых. М., 2003.
2. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., 2000.
3. Простак Г.И. Социально-педагогические и организационно-методические основы работы по созданию приемной семьи // Социально-педагогическая работа. № 6. 2001.
4. Федеральный закон РФ «Об опеке и попечительстве» от 24 апреля 2008 г. // Консультант.

*Е.А.Бауэр*

*г.Нижневартонск*

*Нижневартонский государственный гуманитарный университет*

## ПРИНЦИПЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

1 января 2013 года вступил в силу Федеральный закон № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", определяющий содержание государственной политики в сфере образования на долгосрочную перспективу. [4] Данный федеральный документ представляет собой единый комплексный нормативный правовой акт, имеющий исключительное значение для формирования единого образовательного пространства и регулирования общественных отношений в сфере образования, поскольку

определяет обновленные организационно-правовые и экономические основы всей системы образования в соответствии с современными требованиями личности, общества и государства к уровню и качеству подготовки обучающихся;

устанавливает правила функционирования общего и профессионального образования в соответствии с учётом тех видов, уровней и форм получения образования, которые нашли отражение в законодательстве в последнее время;

подводит итог череде поправок и изменений, вносимых в Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ. [1,3]

Естественно, что в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в стране и мире и спустя двадцать лет после принятия Закона РФ «Об образовании», в государстве назрела жизненная необходимость в создании обновленного федерального документа нового поколения, направленного на реализацию права граждан на образование.

Принцип — (от лат. *principium* — начало, основа), основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации и т.д.; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности; основная особенность устройства какого-либо механизма, прибора. [2]

Следовательно, заявленные в ст.3 Закона принципы образовательной политики выступают в качестве той фундаментальной основы, на которой будет построена система взаимоотношений личности, общества и государства по организационно-методическим, экономико-правовым и иным вопросам образования.

Условно можно выделить три группы принципов образовательной политики государства, отраженных в законах 1992 и 2012 гг.

К **первой группе** принципов относятся те неизменные позиции государства, проверенные временем, которые составляют стабильную основу политики в сфере образования. Таковыми вне зависимости от состояния политико-экономических условий развития страны признаются следующие:

— *признание приоритетности образования*. Необходимость уделять первоочередное внимание сфере образования, оказывать правовую и финансовую поддержку, обеспечивать учреждения высококвалифицированными кадрами, развивать материальную базу — подобная установка звучала в документе и ранее, однако лишь в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. данное утверждение отнесено к разряду принципов, незыблемых основ данной социальной сферы.

— *гуманистический характер образования* (добавляя в новом законодательстве к приоритетам жизни и здоровья человека, воспитанию гражданственности, трудолюбия, уважению к правам и свободам человека правовую культуру, бережное отношение к природе и окружающей среде, рациональное природопользование). Ориентация на перечисленные качества обусловлена тем, что государству необходимы граждане,

способные добросовестно трудиться, заботиться о благополучии общества, жить в мире и согласии с другими людьми и окружающей природой, создавать новые материальные и духовные ценности, обеспечивая поступательное развитие общества.

— *единство федерального образовательного пространства в условиях многонационального государства*. Реализация данного принципа позволяет человеку любой национальности и принадлежности к любой культуре получать качественное образование в любом субъекте России, что обеспечивается наличием в структуре государственных образовательных стандартов федерального и национально-регионального компонентов.

— *светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях*. В России по-прежнему церковь отделена от государства, учебные дисциплины религиозного содержания не изучаются.

**Вторую группу** принципов составляют те из них, которые, будучи провозглашенными в 1992 г., спустя двадцать лет нашли отражение и в новом Федеральном Законе, однако с некоторыми дополнениями и поправками. Так, например, единый принцип *«общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников»* был дополнен важным утверждением *«обеспечения права на образование в течение всей жизни»* и нашел отражение в двух убеждениях нового закона: *«свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания»* (ранее — с формулировкой *«свобода и плюрализм в образовании»*) и *«обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования»*. Целостный принцип *«демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений»* также представлен в следующих двух положениях: *«демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями»* и *«автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций»*.

И в **третьей группе** принципов образовательной политики РФ утверждены принципиально новые, обусловленные общегосударственной идеей комплексной модернизации системы образования в соответствии с требованиями времени, установки на правовое регулирование отношений в сфере образования. К таковым относятся:

*создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе*. Вхождение России в Боннский процесс следует рассматривать в контексте национальных интересов, развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество и интеграцию с Европой.

*сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования*. Соединения централизованного и договорного (коллективно-договорного и индивидуально-договорного) регулирования отношений позволят устанавливать гибкие взаимосвязи с участниками образовательных отношений и определяют конкретные виды ответственности за возможные нарушения.

*недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования*. В результате развития конкурентных отношений между образовательными организациями (государственными, муниципальными, частными), организациями, осуществляющими обучение, индивидуальными предпринимателями, задача государства состоит в контроле за соблюдением законодательства в данной сфере.

Таким образом, в ходе сравнительной характеристики принципов образовательной политики государства, провозглашённых в Законе РФ «Об образовании» 1992 г. и в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г., приходим к следующим заключениям.

Во-первых, в течение длительного времени неизменными установками на построение системы образования, отвечающей требованиям общества, остаются такие принципы как, приоритетность образования, гуманистический характер образования, единство федерального образовательного пространства в условиях многонационального государства, светский характер образования.

Во-вторых, ряд принципов прежней политики России в сфере образования уточнены либо несколько модифицированы в современном законодательстве исходя из качественно новых условий формирования образовательного пространства.

В-третьих, мировые тенденции построения инновационного характера образования способствовали появлению в отечественном законодательстве экономико-договорных, правовых и интеграционных принципов государственной образовательной политики.

## Литература

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>
2. Принцип // Большая советская энциклопедия // <http://bse.sci-lib.com/article092857.html>.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 22.08. 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29. 12. 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

*В.С.Верхотурцев*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский профессиональный колледж*

## СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное российское общество характеризуется активным социально-экономическими преобразованиями, обуславливающими изменение характера требований, предъявляемых к будущему специалисту. В этой связи одной из важнейших задач профессионального образования и, в частности среднего профессионального, становится поиск новых подходов к подготовке компетентных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, ответственных, целеустремленных, умеющих мобилизовать себя для решения профессиональных задач, готовых к построению профессиональной карьеры.

Необходимость решения этой задачи детерминирует изменения в сложившейся системе среднего профессионального образования, актуализирует идеологию компетентностного подхода к подготовке специалистов, активизирует поиск инновационных форм управления и подготовкой.

В настоящее время в значительной мере нарушена связь между сферой образования и рынком труда, что вызвано в том числе и недостаточной организацией социального партнерства в сфере профессионального образования. В этой связи одной из важнейших функций непрерывного профессионального образования и обучения должно явиться регулирование практического опыта и практики трудовой деятельности в условиях социального партнерства.

Актуальным в этой связи становится трансграничное образование, предусматривающее взаимодействие мира труда и мира образования. В таких условиях возрастает роль социального партнерства как института, обеспечивающего построение принципиально новых отношений между всеми субъектами социальной инфраструктуры, заинтересованных в квалифицированном, конкурентоспособном специалисте: колледжа, как организатора подготовки, работодателей, обеспечивающим трудовые и социальные гарантии выпускников, органов региональной и государственной власти, обладающими реальными возможностями согласования действий всех социальных партнеров.

В большинстве современных источников социальное партнерство основывается прежде всего на диалогическом отношении социальных субъектов, обеспечивает единство, гармонизацию социальных действий и выработку единой стратегии. Именно диалогическое социальное взаимодействие позволяет обеспечить интеграцию интересов различных социальных групп в едином образовательном и информационном поле[1].

В современных условиях социальное партнерство приобретает особую актуальность и новое содержание, что обусловлено несколькими факторами. Согласно существующей доктрине развития образования и материалов модернизации и реформирования Российского образования, социальное партнерство является одним из условий развития открытых образовательных систем и действенным механизмом вовлечения широкого круга заинтересованных лиц в обсуждение и решение проблем развития образования на пути к открытому обществу. Ведущими факторами, иницирующими необходимость социального партнерства в самой системе образования, в том числе среднего профессионального, является смена государственных ориентиров.

На современном этапе социальный заказ уступил место множеству работодателей, что автоматически сместило центр ответственности на само образовательное учреждение, тем самым повысив его самостоятельность. Необходимость социального партнерства в условиях рыночного устройства страны, различия интересов, нередко носящих весьма разноречивую направленность, является едва ли не единственным механизмом компромисса и согласия.

Вместе с тем, пассивная позиция работодателей по отношению к социальному партнерству, сохраняющаяся в большинстве случаев, обусловлена как разнообразием организационно-правовых форм предприятий.

Эффективность организации социального партнерства профессионального образования и социально-экономического окружения во многом обусловлена пониманием его сущности. Понятие «партнерство» в области профессионального образования в широком смысле может означать форму сотрудничества, в которых предпринимательская деятельность, рабочая сила, правительство и сфера образования общими силами создают форму и содержание профессиональной подготовки и обучения.

Сущность и смысл социального партнерства в системе среднего профессионального образования состоит в том, чтобы совместно решать такие актуальные вопросы, не только как трудоустройство выпускников на основе согласованных решений, но и разработка и обновление специализаций и профессиональных направлений, но не только с учетом настоящего момента рынка труда, но и в том числе прогнозируемых рынком труда и социально-экономическими факторами; обновление и разработка новых образовательных и профессиональных стандартов; освоение реализации новых требований к выпускникам, включая овладение ими базовыми квалификациями; профессионализация функций информирования и консультирования обучающихся, управление их карьерой. Основной способ осуществления социального партнерства — социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения соглашения на договорной основе по вопросам, представляющими взаимный интерес.

В этой связи представляется необходимо подчеркнуть, что понятие социального партнерства уже состоялось в мировой практике и обозначает взаимодействие строго определенных субъектов социума в целях достижения консенсуса и примирения социальных интересов. И именно в этих рамках осуществляется социальный диалог в сфере профессионального образования, когда последнее становится субъектом социального партнерства.

Таким образом, субъектами социального партнерства системы профессионального образования и сферы труда являются учебные заведения, работники, работодатели и государство. Представительными институтами сторон партнерских отношений в этом случае выступают: от учебных заведений — руководители учебных заведений, представители учредителя, собственника, попечительских советов, советов директоров учебных заведений, органов государственного управления системой образования. Интересы работодателей представляют руководители предприятий, учреждений, министерств и ведомств, представители общественных объединений работодателей, предпринимателей. Интересы работников выражают профессиональные союзы и иные уполномоченные работниками представительные органы. От имени государства выступают представители Правительства РФ, руководители министерств, ведомств, органов исполнительной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления. Органы государственной власти в системе социального партнерства в профессиональном образовании выполняют чаще всего роль организаторов взаимоотношения сторон, а также посредников, арбитров и координаторов регулирования социально-трудовых отношений.

Но характер сегодняшних отношений учебных учреждений и большинства современных промышленных предприятий и организаций более похож на отношения «продавец — клиент», когда предприятия и организации выступают в роли клиентов, «покупающих» молодых специалистов. В условиях конкурентности рынка труда и частичной безработицы, они сняли с себя функции участников производства образовательных учреждениями. Следовательно, проблема организации социального взаимодействия в большей степени является проблемой образовательного учреждения.

Однако, в идеале, социальное партнерство должно основываться на диалогическом взаимодействии социальных субъектов, обеспечивающем единство, гармонизацию социальных действий и выработку единой стратегии.

#### Литература

1. Медведева Н.В. Взаимодействие среднего специального учебного заведения и социальных партнеров в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов // Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2011.

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

На современном этапе развития общества взрослый человек значительную часть своей жизни посвящает профессиональной деятельности, которая, с одной стороны, способствует формированию профессионально важных качеств личности, а с другой — несет в себе личностные нарушения: возникают определенные психологические барьеры, снижается работоспособность, утрачиваются профессиональные умения и навыки и т.п.

На личность работника могут оказывать негативное влияние специфические факторы профессиональной деятельности. Результат такого влияния в литературе имеет определение профессиональных деформаций личности [5], [10].

Для осмысления понятия «профессиональные деформации» мы обратились к словарям, в которых даются следующие определения: «Деформация — изменение взаимного расположения точек твердого тела, при котором меняется расстояние между ними, в результате внешних воздействий. Деформация называется упругой, если она исчезает после удаления воздействия, и пластической, если она полностью не исчезает» [16, 384].

Деформация — изменение формы и размеров тела под воздействием внешних сил [15, 210].

Деформировать — изменять форму чего-либо [13, 145].

В некоторых современных словарях понятие представлено более широко, без ограничения сугубо техническим значением. Например: «Любое изменение, отклонение чего-либо от нормы» [15, 380]; «нежелательные изменения каких-либо свойств, представлений, понятий и т.п., искажение» [8, 223].

Гуманитарное значение этого слова нами найдено не было. Это свидетельствует о том, что понятие не приобрело терминологический статус в силу своей «молодости», поскольку профессиональные деформации относятся к тем междисциплинарным проблемам, глубокое научное осмысление которых только начинается.

Перенос понятия деформации в разные отрасли науки привел к тому, что сегодня им охватывается широкий круг разнообразных, качественно различных явлений. При этом наблюдается не простая терминологическая обобщенность или неточность, а разнообразие явлений, множественность аспектов называемых общим термином.

С другой же стороны, сходные явления описываются различными понятиями, которые чаще всего синонимичны друг другу: «абerrация», «аномалия», «дефект», «нарушение», «девиация», что существенно усложняет понимание и интерпретацию интересующего нас феномена.

Относительно понятия «деформации личности» следует применить расширенную трактовку для более четкого понимания данного термина и предупреждения искаженного понимания. Итак, объединяя интерпретации многих авторов, мы получаем следующее: профессиональная деформация личности — это изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Наиболее часто подвергаются деформационным изменениям личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми (чиновники, руководители, работники отдела кадров, педагоги, психологи, врачи, военнослужащие, а также сотрудники спецслужб). Одной из форм профессиональной деформации личности у них является формальное, сугубо функциональное отношение к людям [2], [3], [7], [9], [14].

В широком смысле, профессиональная деформация — это отпечаток, который профессиональная деятельность накладывает на человека. В узком смысле, профессиональная деформация — это проявления в личности под влиянием некоторых особенностей профессиональной деятельности, таких психологических изменений, которые начинают негативно влиять на осуществление этой деятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что у авторов нет какого-либо общего представления о системе профессиональных деформаций. Большинство авторов, затрагивая вопрос профессиональных деформаций, пишут лишь о двух — трех, не связывая их с остальными профессиональными деформациями. Авторы, в теории которых вопрос профессиональной деформации раскрыт подробно, как например А.К.Маркова и Э.Ф.Зеер, не противоречат друг другу, но и не дают единой целостной картины, представляя каждый свою классификацию профессиональных деформаций.

Как утверждает А.К.Маркова, профессиональная деформация проявляется в негативных изменениях в профессиональной деятельности и в поведении. Однозначно связывается данное явление с негативными изменениями социально-психологической структуры личности. Например, меняются стереотипы поведения, профессиональные привычки, стиль общения и навыки, которые затрудняют успешное осуществление профессиональной деятельности. Проявлениями профессиональной деформации при этом могут быть формальное отношение к выполнению функциональных обязанностей, перенос большей доли специфических профессиональных действий, стереотипов и установок на поведение вне работы и другие. Также профессиональная деформация вызывает нежелательные преобразования и собственно психических характеристик

индивида. Речь идет о психических процессах, состояниях, свойствах, качествах, и структуре личности, включая ее сознательные и подсознательные компоненты. Эти преобразования влекут за собой изменения в отрицательную сторону профессиональных возможностей личности и ее склонностей [11].

Также А.К.Маркова на основе обобщения исследований нарушения профессионального развития личности, выделила следующие проявления профессиональных деформаций: отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами; несформированность профессиональной деятельности (работник как бы «застывает» в своем развитии); дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и самосознания, и как следствие — нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты; низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация; свертывание ранее имевшихся профессиональных данных, искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонения от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности; появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции, особенно в профессиях с выраженной властью и известностью); прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности.

Эти и другие отклонения в профессиональном развитии приводят к депрофессионализации [11].

Другой исследователь Э.Ф.Зеер склонен деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека, называть «профессиональными деформациями» [4].

Термин «деструкция» и «деформация» зачастую используются как синонимы, что означает понятийную неоднозначность данных феноменов. Общее сходство профессиональных деформаций и профессиональных деструкций состоит в том, что и то и другое негативно сказывается как на самой личности, так и на профессиональной деятельности, ухудшая ее продуктивность. В то же время, мы считаем необходимым различать понятия «профессиональная деструкция» и «профессиональная деформация». В первом случае речь идет о разрушении структуры деятельности или личности педагога, во втором наблюдаются лишь искажения. Таким образом, профессиональные деструкции можно рассматривать как крайнюю форму выражения профессиональных деформаций.

А.В.Козлова рассматривает профессиональные деформации как самоорганизацию личности по пути упрощения системы (как собственной личности, так и системы профессиональной деятельности и общения) [6]. В этом смысле профессиональные деформации представляют собой не только процесс или результат становления личности профессионала, но и показатель его способа жизни в целом.

В психологической литературе деформация личности чаще всего определяется как изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое происходит под влиянием профессиональной деятельности.

Г.Д.Трунов феномен профессиональной деформации определяет как проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое», имея в виду, что при профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой. То есть после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выпрямления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии [18].

По мнению Г.Д.Трунова, понятие профессиональной деформации отделяется от «синдрома сгорания» [18]. Оба эти состояния связаны с работой в центрах психологической службы. Различие заключается в том, что о «синдроме сгорания» принято говорить в контексте профессиональной деятельности, а профессиональная деформация относится в основном к жизни вне работы.

Используя условную оппозицию «Профессионал — Человек», можно более наглядно представить разницу между этими двумя феноменами. «Я как профессионал» — это часть личности, которая ответственна за выполнение профессиональных обязанностей, носитель необходимых для этого знаний, этических установок и принципов; максимально проявляется в профессиональной деятельности. «Я как человек» — более центральная часть личности, включающая в себя некие обыденные представления о жизни и о себе, житейские установки и принципы; в основном проявляется в так называемой «личной жизни». Пользуясь этими определениями, «синдром сгорания» можно представить как потерю контролирующей роли «Я профессионального», и внедрение «Я человеческого» в область профессиональной компетенции. На работе специалисты «по-человечески» устают и раздражаются на своих клиентов. Профессиональная деформация, напротив, представляется как расширение господства «Я профессионального» в область деятельности «Я человеческого». Вернувшись к домой, человек продолжает вести себя как специалист [18].

Довольно часто в исследованиях профессиональные деформации рассматриваются в отношении как деятельности и трудового поведения [19], так и личности [1]. Мы согласны с теми, кто считает, что выделение этих групп профессиональных деформаций имеет конструктивный смысл, несмотря на некоторую условность такого подхода. Однако, отношения педагога с коллегами по работе, с учащимися, самим собой также могут стать объектами деформационных изменений.

Н.Б.Москвина под личностно-профессиональными деформациями понимает негативные изменения, происходящие в трех пространствах бытия педагога. В качестве таких пространств выделяются следующие: личность, деятельность, отношения. Причем общая суть деформационных изменений состоит в нарушении баланса, динамического равновесия как внутри обозначенных пространств, так и между ними. Деформации, по мнению Н.Б. Москвиной, приводят к снижению продуктивности профессиональной деятельности педагога и затрудняют его внепрофессиональную жизнь [12].

В итоге, можно сказать, что профессиональные деформации возникают в процессе выполнения определенной деятельности под влиянием специфики социального взаимодействия, сопровождающего и обеспечивающего активность индивида. Они могут проявляться в снижении эффективности деятельности, появлении профессионально нежелательных качеств, негативно сказывающихся на поведении человека.

#### Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С.П.Безносков. СПб., 2004.
2. Безносков С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности / С.П.Безносков. СПб., 2003.
3. Безносков С.П., Иваницкий, А.Т., Кикоть, В.Я. Профессиональная подготовка и ее влияние на личность (проблемы профдеформации): Учебн. пособие. СПб., 1996.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: уч. пособие / Э.Ф.Зеер. М., 2003.
5. Иванова Н.Л. Проблема профессиональных деформаций личности в современных исследованиях / Н.Л.Иванова // Психология обучения. 2012. № 3. С. 4—14.
6. Козлова А.В. Профессиональные деформации личности преподавателя // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 141—143.
7. Краткий психологический словарь / А.В.Петровский (ред.), Л.А.Карпенко (ред.-сост.), М.Г.Ярошевский (ред.). 2-е изд., расшир., испр. и доп. Ростов н/Д, 1998.
8. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П.Крысин. М., 2001.
9. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. М., 1998.
10. Мардахаев Л.В. Профессиональная деятельность и деформация личности / Л.В.Мардахаев. М., 2001.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. М., 1996.
12. Москвина Н.Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителей в ресурс развития: монография / Н.Б.Москвина. Хабаровск, 2005.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. М., 1993.
14. Ольшанский Д.В. Политико-психологический словарь: Учеб. пособие для студ. гуманитар. спец. Вузов. М., 2002.
15. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. М., 1993. Т. 4.
16. Советский энциклопедический словарь. М., 1989.
17. Темиров Т.В. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога // Мир психологии. 2008. № 4
18. Трунов Д.Г. О профессиональной деформации практического психолога / Д.Г.Трунов // Психол. газета. 1998. № 1.
19. Шаталова Н.И. Деформации трудового поведения работника / Н.И.Шаталова // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 26—33.

*Е.В.Головнева*

*г.Стерлитамак*

*Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»*

#### **СОВОКУПНОСТЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ УСТАНОВОК КАК ОСНОВА ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Как известно, в основе парадигм лежат разные доминирующие концептуальные представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способности развития человека в процессе ее освоения; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе и осознание значимости культурного развития человека в социуме. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена.

Применение парадигмального подхода к развитию педагогической науки предоставляет возможность интерпретации в методологическом плане как фактов и явлений воспитательных реалий современности, так и понимание того, что развитие науки сопровождается кризисными ситуациями, имеющими сложную природу,

включая кризис господствующей парадигмы. Разрешение кризисов в науке связано с зарождением новой парадигмы. Ее появление свидетельствует не об ошибочности предыдущей, а о движении научного знания.

Предпосылками качественных преобразований в парадигме выступают аномалии, которые подвергают сомнению суть ее фундаментальных идей. Как следствие этого, внутри существующей парадигмы накапливаются противоречия между фактами и адекватностью их восприятия на первичном уровне проявления парадигмы, а также между источниками, текстами и возможностью их восприятия. Как подчеркивал Т.Кун, «чем более точна и развита парадигма, тем более чувствительным индикатором она выступает для обнаружения аномалий...» [4, 95].

В XX веке произошли важные изменения в методологии познания. Пришло осознание того, что сложившаяся в культуре предметная структура знания не позволяет выработать единый универсальный подход к решению комплексных проблем, касающихся функционирования систем самого высокого уровня организации: личности, общества, культуры. Идеи теоретической кибернетики, системного анализа, синергетики позволили связать между собой своеобразные подходы различных наук в единую систему методов.

Идеи общей теории систем увязывают конкретику научного познания и основы мировоззрения, точную информацию и философский смысл бытия. Используя идеи ОТС, исследователь стремится упорядочить свои представления об объекте исследования, при этом он одновременно отдает себе отчет в невозможности полного упорядочения материала в рамках какой бы то ни было концепции; последовательно учитывает многозначность явлений и процессов, согласовывая между собой различные аспекты их рассмотрения. Следует учитывать и тот факт, что образовательные системы принадлежат к наиболее сложным объектам исследования, т.к. включают в себя людей, наделенных сознанием, обладающих комплексами идей и вступающих друг с другом во взаимодействие. Более того, в живой социальной системе позиция исследователя влияет на состав и структуру системы.

В тоже время необходимо отметить, что на основе теории систем, кибернетики в XX веке особенно заметно стала проявляться тенденция к построению управляемых педагогических процессов, что нашло отражение в появлении технологического подхода в педагогике. Суть этого подхода (И.Я.Лернер, М.В.Кларин, М.Поташник) заключена в идее максимально возможной управляемости образовательным учреждением, прежде всего его основного звена – учебного процесса, когда под управлением понимается такое воздействие на объект (процесс), которое выбрано из множества возможных воздействий с учетом поставленной цели, состояния объекта (процесса), его характеристик и ведет к улучшению функционирования или развития данного объекта, то есть к приближению цели. Построение четкой, упорядоченной иерархической системы целей (педагогической таксономии) в данном случае, по мнению исследователей, обеспечивает концентрацию усилий на главном, существенном; ясность и гласность в совместной работе учителя и учеников; создание эталонов оценки результатов обучения.

Таким образом, основная идея системно-технологического подхода, который характерен для современной педагогики, состоит в том, чтобы сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированным результатам, которые должны соответствовать поставленным на основе данных диагностики целям, описывающим планируемое и прогнозируемое обучение учащихся. Под поведением в данном случае имеется в виду выполнение учебных действий, демонстрация знаний, соблюдение норм общения, а в более широком смысле — все социально одобряемые реакции, действия в определенных ситуациях, наличие и проявление социально приемлемых ценностей, взглядов, норм поведения.

Как отмечают многие исследователи, к настоящему времени резко обострился конфликт между утилитарно-технологическим взглядом на образование (с установкой на измеримые результаты учения и требованием подготовки обучаемых к раннему труду) и потребностью демократического общества обеспечить возможности для индивидуального развития каждого с одной стороны, с другой же: между признаваемой многими необходимостью личностного роста в системе образования и повсеместно распространенной установкой на трансляцию знаний; между требованием свободы учения и жесткими формальными рамками традиционной системы.

Для кризиса технократической (технологической) парадигмы характерно рассмотрение учителя как управляющего, когда учительский труд сводится к измерению достижений учащихся и управлению их поведением, а ученикам отводится роль объектов управления. Личность ученика рассматривается как предмет манипуляций, как часть технологической системы (набор поведенческих реакций).

Альтернативой технократическому вызову, превращающему человека в объект манипуляций, стала гуманистическая парадигма. Для нее человек является высшей ценностью, и не только в общественных и образовательных системах. «Гуманистическая парадигма» ориентирует на изменение педагогического мышления, где личность понимается как неповторимая индивидуальность, которая обладает иерархией потребностей в безопасности, уважении, признании, любви и др. Высшей потребностью личности является потребность в самоактуализации — реализации своих возможностей (А.Маслоу). Самоактуализирующийся, «полноценно функционирующий человек», по К.Роджерсу, осознает свои чувства, потребности, открыт для всех источников знания, способен выбирать из возможных вариантов поведения то, что отвечает его природе, обладает ответственностью. Он открыт для изменения и готов к личностному росту, саморазвитию, самосовершенствованию.

К достоинствам гуманистической педагогики относится, прежде всего, внимание к внутреннему миру ребенка, ориентация на развитие личности школьника посредством учения и общения; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения и взаимодействия с ребенком. Однако, отмечает В.В.Воронов, гипертрофия этих же черт превращает их в недостатки. «Нельзя строить воспитание и обучение исключительно на интересах и самостоятельности детей, на культивировании уникальности личности. Это ведет к снижению уровня знаний учащихся и доминирующей роли взрослых в воспитании, представляет моральную и социальную опасность. Опыт США показывает, что выросло целое поколение с ослабленным чувством нормы в морали, ответственности в поведении. «Можно считать иронией, что сосредоточение внимания на личности способствовало усилению процесса дегуманизации, фактическому обособлению людей друг от друга», — пишет один из лидеров этого направления. Конечно, этому есть целый комплекс социальных причин, но отсутствие самоограничения, самодисциплины отчасти объясняется в значительной степени и широким влиянием гуманистической педагогики [Цит. по: 2, 10].

Таким образом, мы видим, что в случае более или менее «жесткого» управления развитием личности существует реальная опасность подавить личность, во втором, связанном со свободным воспитанием – не обучить и не воспитать ее. Стремление науки найти оптимальные подходы к воспитанию заставляет искать пути сближения обоих направлений: технократического (технологического) и гуманистического. Сторонники и того, и другого из них стремятся совместить управление развитием личности с ее самоопределением и автономией. Бихевиоризм, наряду с управляющими действиями, использует методы гуманистической психологии: рефлексии чувств, теплое сотрудничество ребенка и психолога. Гуманистическая психология стремится к более четкой операциональности методов взаимодействия с клиентом, что в педагогике характеризуется более направленным, личностно ориентированным воздействием на ученика.

Поэтому несмотря на индивидуальный и творческий характер труда воспитателя, его профессиональные действия могут все же рассматриваться как технологические, «производственные», что в свою очередь стимулирует создание новых технологий воспитания, которые приходят на смену классическим методическим рекомендациям.

«Субъект и объект воспитания, — живые люди, и это требует приспособления участников процесса, коррекции технологических предписаний и поведения учителя и ученика при общем следовании принципам, нормам, правилам, заложенным в технологии. Личность воспитателя, как и ученика, является составной частью педагогического процесса, а «человеческий фактор» в социальных процессах, особенно в воспитании, по преимуществу имеет решающее значение» [2, 8].

Творчество учителя проявляется в выработке собственного стиля преподавания, общения, педагогического поведения, в умении выстраивать собственную концепцию педагогической деятельности, что является на наш взгляд, важнейшим показателем педагогического мастерства, под которым мы понимаем сплав знаний (психологии, педагогики, предмета и методики его преподавания), профессиональных способностей и умений, личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя.

#### Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. М. Ростов н/Д., 1999.
2. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. М., 2000.
3. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84—89.
4. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З.Налетова / Общ. ред. и послесл. С.Р.Микулинского и Л.А.Марковой. 2-е изд. М., 1977.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тесты. М., 1982.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ., общ. ред. Е.И.Исениной. М., 1994.
7. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и метод. пособие / Под ред. М.М.Поташника. М., 2000.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В современном российском обществе поиск новых ценностных ориентиров выдвинул в качестве одной из приоритетных проблему сохранения базовых культурных ценностей, гармоничных с новыми представлениями об обществе, человеке, природе, основу которых составляют — высокое чувство Родины, добротворчество, созидание, уважение прав человека. «Незнание человеком своих корней или искаженное восприятие истории народов, — отмечает М.Г.Тайчинов, делает его безразличным к судьбам народа, Отечества, ведет к манкуртизации человека, делает его историческое сознание уязвимым, такой человек легко поддается манипуляции, в том числе политической» [5, 3].

Возрождение национального самосознания, воссоздание прогрессивных народных традиций невозможно без народной педагогики, формирования народной культуры воспитания. Поэтому в условиях демократического общества особое значение приобретает принцип народности, научно обоснованный К.Д.Ушинским как основной принцип национального воспитания.

Еще основатель педагогической науки Я.А.Коменский считал родной язык могучим средством сохранения национальной культуры, сплочения народа, овладения культурными достижениями. Национальное воспитание он рассматривал в тесном единстве с общечеловеческими интересами. И в дальнейшем выдающиеся педагоги прошлого много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа, возможности использования обычаев в воспитании человека.

Народная педагогика, являющаяся предметом этнопедагогики, отражает определенный уровень педагогических знаний, служит основой, на которой возникла и развивалась педагогическая наука. «Народ имеет свою характеристическую систему воспитания... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития», — писал К.Д.Ушинский, считавший отсутствие народности отсутствием главного стержня в природосообразном воспитании, без которого неммыслимо формирование духовной культуры человека. «Как ни разнообразны человеческие типы у образованных народов вследствие бесконечного разнообразия типов родовых, семейных и личных, природа всегда успеет в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выдвинуть на первый план черту народности... и в душе человека черта национальности коренится глубже всех» [6]. В своих работах он убедительно показал, что родной язык для человека является благодатной и естественной почвой для развития умственных способностей, морального облика ребенка. Произведения устного народного творчества, отражая основы народной педагогики, сохраняют и передают от поколения к поколению нравственные ценности народа. Взаимосвязь национального и общечеловеческого К.Д.Ушинский понимал как опыт многих народов в деле воспитания, являющийся драгоценным наследием для всех.

Духовная культура, народные традиции, обычаи, социально-этические нормы составляют основу этнопедагогики (Г.Н.Волков). Они выступают ведущими факторами воспитательного процесса, оказывают огромное влияние на формирование личности подрастающего поколения.

Поэтому при рассмотрении этой многогранной проблемы в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе мы обращаем внимание на необходимость анализа и обоснования педагогических условий эффективного использования источников, методов и средств народной педагогики, традиционной культуры воспитания; определения воспитательного потенциала духовной культуры как части общественного сознания и народных традиций; выявления путей и форм использования духовной культуры, прогрессивных идей и традиций народов Республики Башкортостан и России.

Решение данных задач, подчеркивает Е.В.Головнева, требует широкого вовлечения в процесс воспитания подрастающего поколения всех конструктивных национально-духовных традиций, в том числе и религиозной культуры [2, 220]. Народные традиции, выступая важнейшим средством личностного развития, способствуют закреплению ценностных ориентиров, так как в них сфокусированы потребности в труде, гармония человека с природой, гуманистическое общение, проявление талантов и лучших качеств человека (совесть, достоинство, чувство милосердия, терпимость, добро, творчество и взаимопонимание, забота о сохранении окружающей природы и другие общечеловеческие ценности).

Национальное самосознание представляет собой не просто отнесение людьми себя к той или иной национальности, а более сложное самоопределение человека, которое включает и национальный образ мышления и жизни, и представления о территории, традиционной культуре, языке, самобытности судьбы народа и его исторического существования в мире. Истоками национального воспитания выступают семья, природа, климат, нравственные устои, духовные ценности, культура, историческая память народа, жизненные испытания, религиозные воззрения.

Народная педагогика вбирает в себя различные традиции, обычаи, устное народное творчество, праздники, торжества, игры, обряды, связанные с жизненными ситуациями на всем протяжении жизни человека. Привычки постепенно становились устойчивыми нормами отношений, а наиболее существенные из них — традициями. Обычаи и традиции, в свою очередь, становятся живой связью морально-педагогической культуры различных поколений, служат социальным механизмом удержания морального опыта и средством его воспроизводства в новых поколениях.

Многочисленные народные обычаи и традиции, благодаря своей эмоциональной окрашенности, были эффективным средством нравственного воспитания подрастающего поколения. Из всех сфер общественного сознания они больше всего были связаны с моралью, нравственностью. В настоящее время они могут быть использованы в школе и через школу влиять на воспитание детей в семье и обществе. В этом процессе сами традиции обогащаются новым содержанием, связываются с актуальными проблемами социума.

Произведения устно-поэтического, музыкального и хореографического творчества у разных народов также являются прекрасным материалом для строительства нравственного мира, помогают вырастить в душе ребенка иерархическую лестницу ценностей. У многих народов, по свидетельству Г.Н.Волкова, трудовые операции сопровождаются исполнением хоровых песен. Народные песни, танцы как и устно-поэтическое творчество не только являлись отражением истории, быта, культуры этносов, они были неперенным элементом самой жизни - труда и отдыха, праздников разных народов.

Овладение знаниями о культуре, обычаях, традициях своего народа, выявление в них общечеловеческих ценностей являются основой формирования культуры межличностного, межнационального общения. «Только межнациональная терпимость и доброжелательное отношение к другим народам, их культуре, достижениям, традициям могут привести все человечество к взаимопониманию и подлинно цивилизованному общению» — отмечает М.Г.Тайчинов [5, 163].

Таким образом, можно отметить, что в народной педагогике сконцентрированы большие возможности гармонизации межнациональных отношений, этнического самовоспитания, воспитания человека с высоко-развитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства.

Однако важно обратить внимание и на то, что эффективность использования народных традиций зависит не только от понимания их роли, но и от умения воспитателя использовать все ценное, что они в себе заключают, снимая национальный эгоцентризм, выступая условием присвоения личностью общечеловеческих ценностей и формирования культуры межнациональных отношений. «Национальная (локально-цивилизационная) принадлежность, — отмечает Г.Б.Корнетов, — лишь тогда становится опорой самоутверждения и самореализации человека, когда он осмыслит и почувствует (да и самого себя!) в общечеловеческой перспективе мировой цивилизации» [3, 136].

Реализация ценностного подхода к воспитанию способствует решению одной из актуальных задач современного общества - развитию и саморазвитию у подрастающего поколения нравственного самосознания на основе освоения национальных и общечеловеческих ценностей (Е.В.Бондаревская, Г.Н.Волков, В.А.Караковский, Е.А.Климов, П.В.Конаныхин, Г.Б.Корнетов, Н.Д.Никандров, С.Д.Поляков, А.Д.Солдатенков, М.Г.Тайчинов и др). Поэтому в современном обществе, в котором существует множество разнородных культур, воспитательно-образовательный процесс в школе и в вузе должен быть направлен на формирование у обучающихся способности осваивать как общечеловеческое, так и национальное (ментально-этническое) начало в культуре, а также оказание помощи воспитаннику самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и формируя свой личностно-индивидуальный стержень, свое уникальное и неповторимое Я.

Сочетание в системе воспитания общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей, охватывающих основные аспекты социокультурной жизни и самоопределения; планомерное и сбалансированное включение в общее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов; развитие национального самосознания; изучение и углубление знаний родного языка; изучение основ этнокультуры (в том числе изучение национальных игр, семейных традиций, прикладного искусства, национального эпоса, национальной истории, национальной музыки, как органической части общечеловеческого опыта; ознакомление с мировой художественной литературой); формирование социально-этических норм поведения, этнопсихологического характера на основе усвоения народных традиций, обычаев, национального этикета; формирование умения выразить свои отношения к миру, к людям, к себе в национально-самобытных формах поведения; умение познакомить других с особенностями и лучшими образцами культуры, искусства своего этноса, народа, нации; развитие интереса, уважения к другой культуре, терпимости к человеку другой национальности и вероисповедания, к совместно проживающим народам являются важнейшими направлениями этноориентированного образования и воспитания детей школьного возраста, способствуют развитию духовности подрастающего поколения и обеспечению безопасности человека в современном мире.

## Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 1999.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
3. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: Учеб. пособие. М., 1994.
4. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И.Равкина. М., 1995.
5. Тайчинов М.Г. Формирование личности учащихся на духовно-нравственных ценностях народа. М., 1999.
6. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д.Ушинский: Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 2.

*И.И.Евдокименко*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ВУЗА**

Происходящие в российском образовании трансформации обусловили необходимость качественных изменений в деятельности педагогов. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать исследовательские задачи и передавать опыт научно-исследовательской деятельности современному студенту.

Решение исследовательских задач сегодня рассматривается не просто как право педагога, но и как его профессиональная обязанность.

В связи с развитием информатизации и интеллектуализации производственных и социальных технологий быстрыми темпами растет объем научно-технической информации. Глобальный рост, глобальные изменения научно-технической информации требует построения в высших учебных образовательных учреждениях специальных систем формирования у студентов готовности к осуществлению исследовательской деятельности, готовности к разумному и рациональному использованию того большого потока новой, ранее неизвестной, научной информации.

В этих условиях традиционная технология обучения, ориентированная в основном на преподнесение и усвоение готовых знаний, не может быть признана достаточной. Необходимо совершенствование технологий образования в направлении улучшения формирования интеллектуальной культуры, развития творческих способностей специалиста и педагогической технологии, основанной на концепции творческой деятельности [3]. Внеаудиторная работа, как форма организации образовательного процесса может служить невидимым импульсом в раскрытии исследовательского потенциала современного студента высшего профессионального учреждения.

Исследовательская деятельность в данном случае является актуальным направлением внеаудиторной работы.

Мысль о важности включения в содержание педагогической деятельности решения исследовательских задач, исследовательской деятельности в ходе истории высказывалась многими учеными и педагогами (И.Г.Песталоцци, Ж.Ж.Руссо, А.Дистервегом, Н.И.Новиковым, К.Д.Ушинским, П.Ф.Каптеревым, С.Т.Сухомилинским, Ю.К.Бабанским, М.Н.Скаткиным, И.Я.Лернером, Н.Д.Никандровым и другими). На современном этапе развития отечественной системы образования необходимость осуществления педагогами целенаправленной исследовательской деятельности актуализировалась как никогда ранее.

Исследовательская деятельность — это форма познания человеком действительности. Ее особенность как формы познания состоит в том, что получаемые знания характеризуются обоснованностью, объективностью, доказательностью, воспроизводимостью, точностью. Понятие «исследовательская деятельность» включает в себе ее осознанность субъектом, целенаправленность, познавательную направленность, ориентированную на поучение знаний, обеспечивающих прогнозируемое изменение в какой-либо сфере общественной жизни [2].

Исследовательская деятельность определяется как творческий процесс взаимодействия учителя и обучающегося по поиску решения или понимания неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой становится развитие исследовательской позиции к миру, окружающим и самому себе, а также развитие мировоззрения.

Именно педагог задает формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которой у обучающегося формируется внутренняя мотивация подхода к любой проблеме с исполнительской и творческой позиции.

Искусство современного педагога, научного руководителя, при проведении научно-исследовательской деятельности заключается в том, чтобы подвести обучающегося к такой проблеме, выбор которой он считал бы своим выбором. Современному педагогу очень близка и понятна идея об исследователе, о неограниченных и далеко не востребованных в учебном процессе возможностях каждого. Воспитание личности исследователя сопряжено с огромной ответственностью по формированию внутренней мотивации деятельности, направленности на систему ценностей, которые создают основу становления духовной личности.

По нашему мнению, в этом и заключается главная проблема, пробудить в современном студенте внутреннюю мотивацию, свой внутренний интерес к поиску нового, неизвестного. Воссоздать в молодом исследователе самостоятельный поиск, а не принудительное навязывание своих интересов, актуальных на данный период времени проблем.

Особенно важным условием организации исследовательской деятельности является ориентация юного исследователя на ту идею, в которой он максимально реализуется как исследователь, раскроет лучшие стороны своего интеллекта, своих исследовательских компетенций, получит новые полезные знания, умения и навыки. Верно выбранная идея — залог успешной работы. Зачастую выбор темы исследования является одной из главных проблем.

Проблемы в организации научно-исследовательской деятельности студентов при обучении в высшем профессиональном учреждении решаются через непрерывную работу педагогического коллектива над поиском новых путей повышения качества образовательного процесса. Научно-исследовательская деятельность может рассматриваться как деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для развития личности на основе самостоятельного приобретения субъективно новых, значимых знаний. При этом, целью научно-исследовательской деятельности становится не только конечный результат, но и сам процесс, в ходе которого развиваются исследовательские способности студентов за счет приобретения ими новых способов познания, тренировки уже развитых, расширения кругозора, активизации познавательной деятельности, изменения своего положения в молодежном сообществе.

Способы решения проблемы начинающими исследователями во многом зависят не только от выбранной темы, но и выбора методов исследования, умений и навыков исследовательской деятельности. Надо помочь молодому исследователю найти все пути, ведущие к достижению цели, выделить общепринятые, общеизвестные и нестандартные, альтернативные; четко их расклассифицировав, сделать выбор, оценив без эмоций, как положено исследователю, эффективность каждого способа. Однако следует иметь в виду, что важны не сами эти способы, а педагогическая составляющая их использования. Поэтому стоит поощрять использование нестандартных, альтернативных способов, даже если это грозит тем, что вполне реальная тема из разряда, например, эмпирических перейдет в разряд фантастических [3].

Для того, чтобы деятельность студентов стала исследовательской, преподаватель должен решить ряд проблем по формированию творческого импульса в сознании студента, а затем обучить его принципам, методам, формам и способам научного исследования, основам профессионального знания и научного познания, дать возможность самореализоваться студенту через решение задач научного характера по индивидуальной теме. При этом студент должен четко представлять, что он должен получить, каким образом и когда сможет достичь конечного результата.

Опыт показывает, что элементы исследовательской деятельности для студентов должны вводиться постепенно, усложняясь от курса к курсу через различные виды самостоятельной работы:

1. На первом, втором курсе студенты знакомятся с методами учебного исследования через доклады и индивидуальные предметные задания для написания рефератов, введение элементов творческого поиска при выполнении лабораторных и практических работ. Доклад — это первый этап в организации учебно-исследовательской работы студентов, который осуществляется через публичное сообщение на определенную тему, способствует формированию первичных навыков исследовательской работы, а реферативное исследование — это следующий этап в организации учебно-исследовательской работы студентов и он осуществляется через краткую запись идей или тем с анализом использованной литературы.

2. На втором, третьем курсах вводится непосредственное исследование какого-либо процесса, явления. Курсовая работа — один из способов организации учебно-исследовательской работы студентов и осуществляется он через самостоятельное теоретическое исследование отдельных дисциплин в учебном процессе, применяющих общий исследовательский подход к разрешению изучаемой проблемы.

3. На четвертом курсе - обязательное выполнение выпускных квалификационных работ с элементами научных исследований. Студенты самостоятельно разрабатывают и исследуют темы, которые наработаны при прохождении производственной или преддипломной практик. Подготовка учебно-исследовательских работ студентов на городские и областные научно-практические конференции — это важнейший этап в организации научно-исследовательской деятельности студентов и он осуществляется через самостоятельное выполнение студентами научно-исследовательских работ по следующим направлениям:

- определение характеристик и малоизученных явлений;
- обобщение информации и выявление общих закономерностей;
- создание классификаций и типологий, создание методик [1].

Проблемы, возникающие при организации научно-исследовательской деятельности студентов должны решаться последовательно и позволять педагогическому коллективу приобрести опыт в реализации следующих задач: развитие творческих способностей студентов, подготовка студентов к различным формам деятельности, в том числе и самостоятельной, выработка адекватного отношения к окружающему миру, повышение качества образовательного процесса.

Таким образом, в результате исследовательской деятельности под руководством педагога происходит самосовершенствование, самопознание, самовоспитание молодого ученого. Формируется новое педагогическое общение — творческое сотрудничество педагога и обучающегося, непрерывное совершенствование субъект — субъектных отношений, атмосферы духовной близости и сотворчества.

#### **Литература**

1. Дилигенская Н.М., Проблемы и опыт в организации учебно-исследовательской работы студентов. URL: edu.meks-info.ru/tezis2/029.doc
2. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. Сургут, 2007.
3. Федосова И.В. Школа молодого исследователя как форма повышения качества научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 6.

*Г.Г.Зайдуллина*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Девиантное поведение имеет сложную многофакторную природу, что привело к необходимости выбора адекватных философско-методологических средств для изучения и поиска решения проблемы. Исходя из анализа проблемы, при проведении исследования мы опирались на комплекс научно-исследовательских подходов, что обусловлено сложностью и многогранностью девиантности. Наиболее значимыми подходами явились культурологический, системно-деятельностный, индивидуально-дифференцированный подходы.

Подход в современных исследованиях выступает как способ познания и преобразования действительности, то есть он выполняет методологические функции. Свои функции подход в этом случае выполняет через принципы, связывающие теоретические построения различного уровня с практическими действиями по реализации поставленных в исследовании задач.

*Культурологический подход* подразумевает ценностное и нормативное рассмотрение вопросов социально-педагогической профилактики и коррекции девиантности.

Культура с позиций образования выступает как предпосылка и результат образования. Отношение педагогики и культуры может рассматриваться в разных аспектах: в рамках культурологической парадигмы педагогической системы; в условиях культурно-исторического типа воспитательной системы (семья, школа); описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека, на уровне конкретного социального института. [1].

С позиции культуры образование, а, следовательно, профилактика и коррекция девиантного поведения подростков выполняет следующие функции:

- является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к ценностям, достижениям науки и техники;
- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентации и моральных принципов.

Культурологический подход находит своё выражение через реализацию двух принципов: принципа культурно-исторической субъектности, помогающего преодолеть в исследовании его обезличенность и оторванность

от жизни, задавая пространство возможной самореализации подростков в профилактике и коррекции девиантности; а также принципа равноправия философских, идеологических, теоретических подходов, взглядов представителей разных направлений и школ на основе единой системы гуманистических ценностей. Тем самым культурологический подход выполняет интегрирующую функцию, связывая воедино перечисленные подходы, теории и концепции, имеющие отношение к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков.

*Системно-деятельностный подход.* Педагогике приходится иметь дело с процессуальными и содержательными системами, следовательно, в исследовании мы не смогли обойти системно-деятельностный подход. В педагогической литературе достаточно глубоко этот подход разработан Б.С.Гершунским, Т.А.Ильиной, Ю.А.Конаржевским, Н.В.Кузьминой и др. Система обычно рассматривается как целое, состоящее из частей.

В использовании системного подхода имеются большие возможности для разработки системы социально-педагогической деятельности по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков с целью вовлечения подростков девиантного поведения в разнообразные социально-полезные виды деятельности.

Использование системного подхода имеет немаловажное значение, так как необходимо для четкой постановки проблемы и для использования его как одного из возможных подходов, позволяющих решить задачи социально-педагогической деятельности по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков в семье.

Педагогическая система выступает как процессуальная система. Она динамична, имеет системообразующие элементы и связи. Циклический характер ее функционирования позволяет, с одной стороны, сохранить эту систему, ее главные признаки, с другой — развить ее. Высший уровень ее развития представляет собой целостность, в которой развиты все составные элементы системы.

Профилактика и коррекция личности выступает как процессуальная система взаимодействия педагога, учащихся и средств образования, результатом функционирования которой является появление новых личностных качеств. Для оптимизации процесса формирования личности необходимо наличие всех компонентов, составляющих систему, и их развитие.

Исходя из вышесказанного, системно-деятельностный подход к изучению и организации социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков следует рассматривать как качественно более высокий уровень познания, который включает в себя:

— во-первых, определение целей и задач в соответствии с уровнем развития общества, его потребностей, личности и средств образования;

— во-вторых, отбор содержания для достижения поставленных целей образования, развития тех или иных качеств личности;

— в-третьих, выбор средств образования в соответствии с целями и задачами, уровнем развития личности и педагогического процесса;

— в-четвертых, наличие взаимодействия (факторов, обеспечивающих их функционирование и развитие личности);

— в-пятых, внутреннюю организацию процесса развития личности, взаимодействие составных элементов процессуальной системы, выполнение этими элементами своих функций.

Такое осмысление системного подхода к профилактике и коррекции девиантного поведения требует комплексной организации этого процесса.

В последние годы системный подход все чаще рассматривают вместе с *деятельностным и личностным*, так как деятельность является сложным образованием. Деятельность в развитии личности выполняет важные функции, в том числе развивающую, интегративную, критериальную, коммуникативную. Любая деятельность связана с определенными целями. Движущей силой человеческой деятельности являются потребности. Удовлетворяя потребности, люди вступают в определенные отношения с другими людьми. Деятельностный подход выявляет иерархию и взаимосвязь разнообразных неблагоприятных факторов развития личности и организации социально-полезной деятельности. Деятельность - это активное взаимодействие человека со средой, в процессе которого достигаются цели социально-педагогической профилактики и коррекции девиантности. Особенность человеческой деятельности состоит в том, что она порождена потребностями, а управляется осознанной целью. Следовательно, цель выступает регулятором активности человека. Цель, выступая как её мыслимый результат, выполняет системообразующую функцию, так как от нее зависят содержание, формы и методы профилактики и коррекции девиантности. Реализуя себя в деятельности, человек выступает по отношению к вещам как субъект, а по отношению к людям - как личность. Соответственно этому осмысление целей деятельности - важный момент в преодолении девиантности, так как отсутствие осознания цели делает деятельность импульсивной.

Деятельность человека является процессом, поэтому в ней можно выделить несколько процессуальных этапов:

— Постановка цели деятельности, ее мотивация;

— Планирование деятельности участников трудового процесса;

- Выполнение конкретной деятельности;
- Проверка результатов деятельности, исправление обнаруженных ошибок;
- Сопоставление полученных результатов с целью деятельности, оценка их результатов.

Деятельность выступает как фактор (движущая сила) процесса социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

Деятельность — основа формирования активности личности. Активность связана со структурой деятельности, в которую входят мотивы (потребности), цели, действия, операции. В педагогическом процессе следует интенсифицировать деятельность личности, что можно сделать путем уточнения и расчленения цели, усиления мотивационной деятельности, усложнения деятельности и ее компонентов, развития самостоятельности личности подростка.

Формирование качеств личности всегда связано с несколькими уровнями активной деятельности:

- репродуктивно-подражательной активностью, выступающей как средство накопления опыта отношений;
- поисково-исполнительской активностью, связанной с самостоятельным поиском путей решения познавательных и других задач;
- творческой активностью, включающей формулирование проблем, выбор на самостоятельной основе путей их решения.

Человек, существо общественное, связанное с определенными социальными общностями. Вне этой общности нет развития личности. Поэтому ее развитие следует рассматривать с позиции филогенеза (истории развития социальной общности). В то же время человек выступает как индивид со всеми его индивидуальными, эмоциональными, волевыми особенностями развития. Поэтому к развитию личности следует подходить с позиции онтогенеза (индивидуального развития). Следовательно, необходим индивидуально-дифференцированный подход к изучению личности и особенностям ее развития.

*Индивидуально-дифференцированный подход.* Индивидуум (от лат.) означает неделимое, целое, самостоятельно существующее. Дифференциация (от лат.) означает разделение, расчленение на части. Индивидуально-дифференцированный подход в изучении и развитии личности означает выделение всех индивидуальных особенностей личности, группировку учащихся по сходным признакам. При индивидуальном подходе к учащимся учитывается:

- уровень интеллектуального развития — обученность (эрудированность), обучаемость (способности и склонности), опыт (знания и умения, отношения, традиции);
- развитие эмоционально-мотивационной сферы личности (открытость, живость реакций, глубина, обоснованность);
- состояние волевого аспекта личности (умение сконцентрировать усилия на решении конкретных задач, устойчивость целенаправленной деятельности, волевая устремленность в достижении цели);
- характер действенно-практической сферы личности (активность в познании, общении, общественно-ценной деятельности);
- направленность личности (интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентиры, установки, убеждения).

Приведенные индивидуальные особенности личности являются базой дифференцированного подхода, то есть группировки учащихся по уровню обученности, обучаемости, развитию направленности личности, коммуникабельности, ценностным ориентациям. Эффективность индивидуально-дифференцированного подхода к личности зависит от сочетания его с диагностическим подходом к развитию личности.

Таким образом, сложность изучения проблем девиантности приводит к необходимости использования комплекса подходов теоретико-методологического характера, с позиции которых основные проблемы девиантности получают объяснение, толкование достаточное для того, чтобы использовать полученные данные в социально-педагогической профилактике и коррекции девиантного поведения подростков в семье.

#### Литература

1. Варламова А.Я., Кирилов П.В. Педагогика: Учебно-методич. пособие. Волгоград, 2004.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1999.
3. Зайдуллина Г.Г. Педагогические условия социально-педагогической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в семье: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000.
4. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ / Отв. ред. И.Н.Щигорева. 2-е изд. Псков, 2012.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования определены Национальной доктриной образования в Российской Федерации. Программа развития воспитания в системе образования России выделяет воспитание как важнейшую стратегическую задачу и определяет роль образовательного учреждения как центрального звена этой системы, фундаментальной социокультурной базы воспитания и развития детей и подростков. Особенно актуальной проблема формирования всесторонне развитой, общественно-активной, социально-полноценной личности становится в том случае, когда речь идет о работе с детьми и подростками, находящимися в сложной жизненной ситуации, так называемой «группе риска».

Профилактика представляет собой совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков.

В России имеются серьезные проблемы в основных сферах жизнедеятельности детей, вызывающие озабоченность как государственных органов, так и широкой общественности, на решение которых предполагается сосредоточить особые усилия. В первую очередь это проблемы здоровья, питания, социального неблагополучия несовершеннолетних.

Быстрое реформирование общества, обострение проблем занятости обусловили появление групп людей, по различным причинам испытывающих трудности в адаптации к новым социально-экономическим условиям, что зачастую приводит к дезорганизации семьи, росту в ней насилия, в том числе в отношении детей и подростков, расширению масштабов их девиантного поведения и, как следствие, безнадзорности и правонарушений.

Среди проблем детского неблагополучия одна из наиболее значительных — беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних, защита их прав, реабилитация и адаптация к жизни несовершеннолетних, находившихся вне семейных связей, отторгнутых школой и другими социальными институтами, подростков, совершивших правонарушения. Особую актуальность и остроту эта проблема в нашей стране приобретает в период современных политических, социальных и экономических реформ.

Возрастающая социальная значимость проблемы защиты детства и преступности несовершеннолетних указывает на необходимость разработки социальной программы правовых, социально-экономических, образовательных и здравоохранительных мер по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и придания этой программе приоритетного статуса. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних представляет собой одно из ведущих направлений всей борьбы с преступностью. Их эффективное предупреждение является существенным условием охраны нравственного здоровья подрастающего поколения.

Правонарушения и негативные социальные отклонения в поведении несовершеннолетних необходимо рассматривать как преступление. Преступность и негативные социальные отклонения (пьянство, наркомания, токсикомания, проституция, бродяжничество, безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних и т.п.) взаимосвязаны и имеют общие детерминанты. Именно поэтому многие ученые отмечают, что борьбу с преступлениями необходимо начать с предупреждения негативных отклонений и незначительных правонарушений несовершеннолетних.

В социальной педагогике под профилактикой понимается научно обоснованное и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка; содействие несовершеннолетнему в достижение социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала (Л.В.Мардахаев).

В своих работах М.А.Галагузова и Г.Н.Штинова условиями успешной профилактической работы считают комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например с подростками [5].

Как отмечает А.А.Бакаев, эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих: направленности на искоренение источников дискомфорта, как в самом ребенке, так и в социальной природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем; обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных проблем, предупреждение их возникновения [1].

Для определения сущности и задач социально-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательном учреждении нам необходимо рассмотреть основные понятия, которые отражены в Федеральном законе РФ от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями от 13 января 2001 г.). Федеральный закон принят Государственной Думой 21 мая 1999 г. и одобрен Советом Федерации 9 июня 1999 г. Настоящий Федеральный закон в соответствии с Конституцией Российской Федерации и общепризнанными нормами международного права устанавливает основы правового регулирования отношений, возникающих в связи с деятельностью по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [2].

Кардинальные перемены, переживаемые нашим обществом во всех сферах политической и социально-экономической жизни, не могут не распространяться на превентивную и пенитенциарную практику в области предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков.

Содержание перестройки воспитательно-профилактической системы, прежде всего, определяется тем, что существовавшая ранее «карательная» профилактика, основанная на мерах социального контроля, общественно административного и уголовного наказания, должна быть заменена на охранно-защитную профилактику, представленную комплексом мер адекватной социально-правовой, медико-технологической и социально-педагогической поддержки и помощи семье, детям, подросткам, юношеству.

Государство располагает разнообразными средствами реализации политики предупреждения преступности несовершеннолетних. К их числу могут быть отнесены: социальная профилактика, правовое сдерживание, криминологическая профилактика, виктимологическая профилактика, правовое предупреждение и др.

Достижение желаемого эффекта в профилактике правонарушений несовершеннолетних возможно лишь при условии привлечения к воспитательной работе с ними педагогов-профессионалов.

Возрастающая социальная значимость проблемы защиты детства и преступности несовершеннолетних указывает на необходимость разработки социальной программы правовых, социально-экономических, образовательных и здравоохранительных мер по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и придания этой программе приоритетного статуса.

Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних представляет собой одно из ведущих направлений всей борьбы с преступностью. Их эффективное предупреждение является существенным условием охраны нравственного здоровья подрастающего поколения.

В рамках опытно-экспериментальной работы нами была разработана *программа профилактики правонарушений несовершеннолетних «Твой выбор»*, апробированная в МОАУ СОШ № 5 г.Орска.

Программа «Твой выбор» ставит *целью* формирование основ комплексного решения проблем профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, их социальной реабилитации в современном обществе.

Программа предусматривает решение следующих *задач*:

— реализация мер по повышению эффективности функционирования и координации деятельности образовательного учреждения и субъектов государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

— создание в школе условий для социальной, психолого-педагогической, медицинской, правовой поддержки и реабилитации детей и подростков, в том числе с девиантным поведением;

— приведение нормативно-правовой базы организации профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних образовательного учреждения в соответствие с современными условиями и международными нормами;

— обеспечение интенсивного развития исследований проблем теории и методики процесса профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, обобщения и внедрения эффективного опыта этой деятельности.

Основными *направлениями реализации программы* являются:

1. Совершенствование нормативно-правовой базы. Предусматривается создание банка нормативно-правовой базы по проблеме профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

2. Предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Предполагается осуществить разработку и реализацию комплекса мер по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, их социальной реабилитации и адаптации в обществе, решению вопросов занятости несовершеннолетних, организации их содержательного досуга. Основой профилактической и реабилитационной работы с детьми и подростками группы социального риска должны стать индивидуальные программы, предупреждающие асоциальное поведение детей и подростков.

3. Разработка научно-методических основ профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Предусматривается комплекс научно-исследовательских работ коллектива педагогов и др. специалистов образовательного учреждения, направленных на создание современных методик профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков, социальную реабилитацию несовершеннолетних с девиантным поведением.

4. Организация подготовки и повышения квалификации кадров образовательного учреждения, занимающихся профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Предусматриваются мероприятия по организации переподготовки специалистов по социальной работе с безнадзорными детьми и подростками-правонарушителями.

*Содержание программы.* Программа содержит 4 блока:

1. *Организационная работа* – направлена на разработку и осуществление комплекса мероприятий по профилактике правонарушений, алкоголизма, наркомании, токсикомании, осуществление систематической работы с картотекой обучающихся «группы риска».

2. *Диагностическая работа* — предполагает создание банка данных об образе жизни семей обучающихся, о положении детей в системе внутрисемейных отношений, выявление негативных привычек подростков, взаимоотношений подростков с педагогами школы, организацию мониторинга здоровья обучающихся.

3. *Профилактическая работа со школьниками* — включает в себя предупредительно-профилактическую деятельность и индивидуальную работу с подростками с девиантным поведением. Она осуществляется через систему классных часов, общешкольных мероприятий, с помощью индивидуальных бесед и способствует формированию у обучающихся представлений об адекватном поведении, о здоровой, несклонной к правонарушениям личности.

4. *Профилактическая работа с родителями* – предусматривает установление неиспользованного резерва семейного воспитания, нахождение путей оптимального педагогического взаимодействия школы и семьи, включение семьи в воспитательный процесс через систему родительских собраний, общешкольных мероприятий с детьми и родителями, работу Совета школы.

*План мероприятий по каждому блоку работы:*

1. Организационная работа:

— планирование и коррекция работы по профилактике правонарушений совместно с ПДН РОВД Советского района г. Орска, КДН, ГИБДД;

— организация работы Координационного совета;

— проведение тематических педагогических советов: «Работа школы в социуме ребенка и семьи», «Психолого-педагогический всеобуч родителей», «Социально-педагогическая работа с детьми девиантного поведения», «Как подготовить наших детей к вступлению в жизнь в новых условиях (или к вопросу социальной адаптации наших детей)», «Социальный педагог в защиту прав несовершеннолетних»;

— планирование работы по профилактике алкоголизма, наркомании, токсикомании;

— составление социального паспорта класса, школы;

— ведение картотеки учащихся из неблагополучных семей, обучающихся, стоящих на внутришкольном учете, карты семьи;

— проведение операции «Всеобуч» (посещение семей микрорайона школы, выявление обучающихся, не посещающих школу);

— выявление и постановка на учет детей с девиантным поведением, вовлечение их в спортивные секции и кружки.

2. Диагностическая работа:

— анкетирование учащихся 5—11-х классов на предмет выявления фактов употребления алкоголя, табачных изделий, наркотических веществ;

— анкетирование учащихся с целью выявления намерений по окончанию школы и дальнейших жизненных планов;

— проведение диагностических методик изучения личности ученика;

— заполнение карты здоровья учащихся.

3. Профилактическая работа со школьниками:

А) Предупредительно-профилактическая деятельность:

— реализация программы «Дети – Дорога – Жизнь»;

— проведение мероприятий совместно с ПДН РОВД Советского района г.Орска;

— классные часы по пожарной безопасности;

— организация правового всеобуча;

— профориентационная работа;

— проведение бесед по профилактике употребления психоактивных веществ;

— сотрудничество социального педагога со студентами-волонтерами факультета педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ в целях организации досуговой деятельности учащихся «группы риска»: вовлечение подростков в кружки и спортивные секции, в планирование КТД в школе; охват организованным отдыхом подростков в каникулярное время и интересным содержанием досугом в течение всего года; оказание помощи в трудоустройстве в летний период на предприятиях города; привлечение подростков к шефской помощи младшим школьникам.

Б) Индивидуальная работа с подростками с девиантным поведением:

— выявление причин отклонений в поведении;

- беседы социального педагога, педагога-психолога, классного руководителя, администрации школы с подростком;
  - приглашение на Координационный совет по профилактике правонарушений;
  - беседы инспектора ПДН;
  - вовлечение в творческую жизнь класса, школы, в кружки, секции;
  - направление ходатайств в КДН;
  - проведение тренинговых занятий с категорией таких обучающихся.
4. Профилактическая работа с родителями:
- выбор родительского комитета в классах;
  - выбор родителей в Координационный совет по профилактике правонарушений;
  - «День открытых дверей социально-психологической службы школы» для родителей;
  - привлечение родителей к проведению внеклассных мероприятий;
  - выявление социально-неблагополучных, малообеспеченных, многодетных семей и постановка их на внутришкольный контроль;
  - посещение по месту жительства семей, находящихся в социально-опасном положении, направление ходатайств в Центр помощи семье и детям;
  - проведение родительского всеобуча
5. Организация консультаций специалистов (психологов, педагогов, медицинских работников) для родителей:
- организация тематических встреч родителей с работниками образования, правоохранительных органов, органов здравоохранения;
  - использование разнообразных форм для проведения родительских собраний: лекции, конференции, ролевые игры, практикумы и др.

*Планируемые результаты.* Реализация целевой программы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних «Твой выбор» предполагает достижение следующих результатов: организацию консультаций специалистов: психологов, педагогов, медицинских работников для родителей; тематических встреч родителей с работниками образования, правоохранительных органов, органов здравоохранения; использование разнообразных форм для проведения родительских собраний (лекции, конференции, ролевые игры, родительские ринги, практикумы); разработку комплекса мероприятий, необходимых для профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Опытно-экспериментальная работа позволила нам выявить наиболее эффективные формы и методы социально-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательном учреждении. К эффективным формам социально-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних мы относим: консультирование, патронаж (посещение на дому), проведение тренингов, лекториев, родительских собраний, классных часов, диспутов, часы коммуникативного общения, встреч с администрацией, специалистами (медиками, психологами, юристами и др.).

Среди методов, использованных в работе, способствовали эффективности социально-педагогической профилактики несовершеннолетних в образовательном учреждении мы выявили анкетирование, опрос, наблюдение, беседу, диспут, убеждение, упражнение, поощрение, наказание.

Названные формы и методы работы социального педагога позволяют заинтересовать, привлечь подростков и родителей к участию в мероприятиях и достичь положительных результатов, которые свидетельствуют об эффективности социально-педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательном учреждении.

#### Литература

1. Бакаев А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: Учеб. пособие / А.А.Бакаев. М., 2004.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 22.04.2005) // СЗ РФ. 1999. № 26. Ст. 3177.
3. Словарь по социальной педагогик : Учеб. пособие / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. М., 2002.
4. Телина И.А. Социально-педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних: Монография / И.А.Телина. Орск, 2012.
5. Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Г.Н.Штинова, М.А.Галагузова, Ю.Н.Галагузова; Под общ. ред. М.А.Галагузовой. М., 2008.

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

Решение многих проблем, связанных с оказанием помощи детям с дисгармоничным развитием, во многом зависит от степени реальной подготовленности учителя к профессиональной деятельности. Проведенный анализ проблемы подготовки специалистов к коррекционной работе с детьми и подростками, проявляющими отклоняющееся поведение, позволил нам сделать ряд выводов:

— теоретический поиск и практическая реализация решения проблемы «трудного» детства, заложенные известными педагогами 20—30-х годов прошлого столетия, находят творческое переосмысление в современных условиях;

— сложная социально-экономическая обстановка в стране способствует росту разнообразных дисгармоний личности ребенка, разобраться в которых неподготовленному специалисту бывает непросто;

— в науке имеется опыт практической подготовки студентов к взаимодействию с подростками, имеющими нарушения в поведении, но в большинстве случаев они касаются дошкольного и младшего школьного возраста, несколько меньше исследований рассматриваемого направления в отношении детей подросткового школьного возраста;

— проблема подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными подростками является важной и требует специальной подготовки;

— условием эффективного взаимодействия педагога с подростками, проявляющими агрессивные тенденции, является вооружение их системой знаний и методикой организации педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения.

Изучая проблемы формирования профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными детьми и подростками, мы исходили из того, что с позиций новой личностной образовательной парадигмы изменились представления о цели, содержании и технологиях осуществления педагогической деятельности, о характере взаимоотношений учителя и учащихся. Педагогическая деятельность в контексте требований лично ориентированного образовательного процесса характеризуется как особая системная организация и самоорганизация учителя, ориентирующегося на субъектность деятельности и неповторимость психологического склада каждого ученика в целях оптимального развития его личности. Подобное понимание роли и места педагогической деятельности в решении важнейших социальных и педагогических проблем на современном этапе определяется многими факторами, среди которых:

— спрос общества на педагога, активно проявляющего свою субъектную профессиональную и жизненную позицию при решении актуальных учебно-воспитательных проблем, поставленных перед современной школой;

— требования лично ориентированной образовательной парадигмы, нацеливающей педагога на признание ученика активным и полноправным субъектом учебно-воспитательного процесса;

— усиление инновационных процессов в образовании, вызывающее вариативность деятельности учебно-воспитательных учреждений, диверсификацию содержания, ориентацию на новые продуктивные технологии;

— расширение функций педагогической деятельности, среди которых приоритетными становятся исследовательская, проектировочная, прогностическая, корректировочная.

Реализация лично-деятельностного подхода как методологической основы формирования готовности будущего педагога к профилактической и коррекционной работе с детьми и подростками, склонными к агрессивному поведению, строится на том, что всеобщность теории и конкретность практики позволяет повысить качество образования путем возрастания уровня его фундаментальности через целеполагающую практику. В результате лично-деятельностного подхода у педагога как субъекта образовательного процесса вырабатываются профессиональные и личностные качества, необходимые и достаточные для плодотворной и творческой профессиональной деятельности.

Таким образом, целевая установка в работе со студентами в рамках авторской программы была направлена на формирование теоретической, практической и психологической готовности к коррекции агрессивного поведения подростков как необходимому аспекту их профессионально-личностного становления. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

— формирование положительной мотивационной установки на готовность к работе с агрессивными подростками как актуальной потребности времени;

— приобретение необходимого и достаточного уровня знания различных аспектов (медико-социальных, психолого-педагогических, биопсихических) жизнедеятельности детей, склонных к агрессивному поведению;

- накопление опыта педагогического взаимодействия с подростками, имеющими отклонения в поведении;
- поэтапное формирование системы умений, направленных на организацию общения подростков, склонных к агрессивному поведению.

Эффективность и результативность формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с агрессивными подростками определяются следующими педагогическими условиями:

- в основу процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными подростками положена модель организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков;
- обеспечена трансляция будущим педагогам актуальной совокупности знаний, адекватная осуществлению системы диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков;
- использованы активные формы и методы обучения студентов взаимодействию с агрессивными подростками на основе владения диагностическими, прогностическими, социально-терапевтическими, а также коррекционно-педагогическими умениями;
- разработан диагностический инструментарий и осуществлен педагогический мониторинг процесса формирования готовности будущих педагогов к работе с агрессивными подростками.

Мы считаем, что современный учитель и педагог, овладев знаниями особенностей развития детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение, доступными технологиями диагностической, профилактической и коррекционной работы, в состоянии оказать им необходимую помощь.

Основными формами, методами и приемами, способствующими реализации психолого-педагогических условий и обеспечивающими формирование готовности студентов к работе с агрессивными подростками, являются изучение студентами интегрированного спецкурса «Методика и технология работы с агрессивными детьми и подростками»; проведение студентами диагностических процедур, коррекционных занятий с агрессивными подростками; организация со студентами практических занятий, направленных на формирование соответствующих умений; решение психолого-педагогических задач; участие студентов в поведенческом тренинге; в исследовательской работе.

Спецкурс «Методика и технология работы с агрессивными детьми и подростками» выступает в исследовании одновременно формирующим и контрольным фактором, также представляет теоретико-практический блок программы формирования профессиональной готовности студентов — будущих педагогов к работе с агрессивными подростками.

Основная цель спецкурса - формирование у студентов интегрированных знаний о проведении диагностической, профилактической и коррекционной работы с подростками, проявляющими агрессивное поведение. Задачи спецкурса:

- формирование системы профессиональных знаний о взаимодействии с подростками, проявляющими агрессивное поведение, основанном на принципах гуманной педагогики;
- овладение студентами умениями и навыками проведения диагностической работы с подростками, направленной на своевременное выявление нарушений в поведении;
- формирование способности оказания педагогической помощи детям;
- вооружение студентов технологиями проведения коррекционной работы в учебно-воспитательном процессе с подростками, проявляющими агрессивное поведение.

Проведенная работа позволила изменить традиционное негативное отношение к подросткам с отклонениями в поведении и вызвала интерес у студентов к изучению приемов профилактики и коррекции подростковой агрессивности. В полной мере осознали значимость организации в воспитательно-образовательном процессе коррекционной работы с агрессивными подростками (высокий уровень) — 31% студентов, средний уровень сформированности мотивационно-личностного компонента зафиксирован у 55% студентов и низкий уровень составил — 14%.

Технологический блок процесса формирования исследуемой профессиональной готовности представлен реализацией разработанной нами модели организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков, которая способствовала овладению студентами технологией педагогической диагностики и коррекции агрессивности у подростков, формированию первоначального опыта устранения в поведении детей деструктивной агрессии.

В рамках формирующего эксперимента студенты принимали участие в апробации на практике в школьных учреждениях разработанной программы коррекции агрессивного поведения подростков. В рамках данного направления студенты факультета педагогики и психологии Нижневартовского государственного гуманитарного университета в ходе различных видов практики проводили исследования, включающие:

- знакомство с системой работы педагогов школы по коррекции агрессивного поведения личности, анализ данной работы с точки зрения ее эффективности, комплексности, научной обоснованности;
- диагностику агрессивности подростков и их родителей с целью выявления характера семейного воспитания, стиля общения детей и родителей, доминирующего типа семейного воспитания.
- участие в лектории для родителей по актуальным психолого-педагогическим и медико-социальным проблемам подростков;

— участие в семинаре для педагогов школы по актуальным психолого-педагогическим и медико-социальным проблемам подростков;

— участие в психолого-педагогическом тренинге для родителей, основанном на системе специально моделируемых педагогических ситуаций, воспроизводящих различные аспекты конфликтных ситуаций в общении детей и родителей.

Принимая непосредственное участие в диагностировании подростков с проявлениями агрессии, студенты не только овладевали методикой ее проведения, но и сталкивались с результатами, которые вызывали у них желание углубить свои знания в области проблемы отклоняющегося поведения детей и проявления агрессии.

Одним из условий формирования профессиональной готовности к работе с агрессивными подростками явилось участие студентов в исследовательской деятельности. Интерес и стремление к более глубокому изучению студентами проблемы нашел свое отражение в тематике реферативных, курсовых и дипломных работ.

Особого внимания заслуживают следующие темы исследовательских студенческих работ:

— «Пути преодоления физической агрессии у подростков»;

— «Роль игры в коррекции агрессивного поведения подростков»;

— «Эффективные формы и методы работы социального педагога с подростками, проявляющими агрессивное поведение»;

— «Эффективные формы и методы работы школьного психолога с подростками, проявляющими агрессивное поведение»;

— «Вовлечение агрессивных подростков в систему социально признаваемой и социально одобряемой деятельности как условие коррекции агрессивного поведения»;

— «Влияние телевидения на появление отклонений в поведении подростков»;

— «Гуманистический подход к детям с агрессивным поведением»;

— «Влияние наказания на формирование отклонений в поведении детей подросткового возраста»;

— «Пути формирования эмоционального благополучия детей подросткового возраста»;

— «Реализация духовного опыта народов ханты и манси в воспитательной работе по предупреждению и ликвидации агрессивного поведения подростков».

Данные работы студентов получили высокую оценку на научно-практических конференциях университета. Студентами проявили творчество в подборке разнообразных по своему содержанию игр, упражнений, тренингов, которые удачно сочетаются с авторскими находками.

Обобщение полученных в исследовании результатов приводит к выводу, что студенты — будущие педагоги будут готовы к работе с агрессивными подростками при условии полноценной профессиональной подготовки. Процесс формирования готовности студентов к взаимодействию с подростками, которым характерно агрессивное поведение, должен предусматривать взаимосвязь между дисциплинами психолого-педагогического и специального циклов, в ходе чего студенты получают интегрированные знания о сущности проявления агрессивности у подростков. Практикоориентированный характер профессиональной подготовки содействует овладению студентами технологией педагогической диагностики и коррекции агрессивного поведения подростков. Повышению эффективности формирования профессиональной готовности студентов к работе с агрессивными подростками способствует использование активных форм и методов обучения, а также приобщение студентов к исследовательской деятельности по рассматриваемой проблеме.

*А.А.Киселева*

*г. Нижневартовск*

*Нижневартровский государственный гуманитарный университет*

## **К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

Характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, стремительно меняющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям. Формирующиеся институты гражданского общества предполагают наличие гражданского самосознания и обоснованного ответственного выбора гражданином стратегий своего социального поведения. Та степень свободы, которую предоставляет общество человеку, в педагогическом аспекте означает, что воспитание молодого поколения должно включать деятельность по формированию у

него умения распорядиться свободой, т.е. самостоятельно ставить лично значимые цели, проектировать траекторию их достижения во всем социальном пространстве, прогнозировать возможные результаты, планировать время, самостоятельно находить необходимую информацию и т.п. [1].

Одним из направлений совершенствования российского образования является предоставление обучающимся возможности выбора индивидуального учебного плана для дальнейшего обеспечения их социальной и профессиональной мобильности как членов общества. Но современная образовательная ситуация показывает, что, несмотря на рекомендации государственного уровня, концепция индивидуализации образования в практике воплощения в широкой педагогической деятельности не нашла собственной смысловой ниши. Это станет возможным лишь в условиях свободного выбора. Современная же система образования функционирует в жестко алгоритмизированном режиме, где и обучающиеся и обучающие вынуждены выполнять четкие правила, по которым она организована: определены содержание образования в виде стандартов, последовательность его усвоения в виде учебного плана, формы итоговой аттестации и т.д.

Устранить это противоречие, наверное, возможно. Доказательством этому является наличие свободных открытых школ, где реализуется идея свободного воспитания (В.А.Караковский, А.Н.Тубельский и др.). Однако, индивидуализация должна быть доступна не только в системе специально созданных учреждений, но на всем педагогическом пространстве. Это предполагает организацию определенной педагогической деятельности, где обе стороны ее (студент и педагог) проявляли бы максимальную личную активность по выстраиванию собственной программы образования. А за этим стоит совместное проектирование деятельности, направленной на совместный выбор методов, средств, темпов и пр. по реализации этой деятельности, совместный отбор целей и задач самореализации.

В этом и есть суть индивидуальных образовательных траекторий. Практически это возможно осуществить посредством организации ситуаций выбора. Включение студентов в разработку их собственных образовательных траекторий позволит сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования без педагогического принуждения.

Принципиальным моментом в этой педагогической ситуации является предоставление обучающимся той степени свободы, за которую они могут нести ответственность.

Под индивидуальной образовательной траекторией понимается программа образовательной деятельности студента, разрабатываемая им совместно с педагогами. Доля участия зависит от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия соответствующих навыков [3]. Эта совместная деятельность должна осуществляться в определенной последовательности:

- педагог и студент самостоятельно выстраивают свои представления об индивидуальной образовательной траектории студента (ИОТ);
- студент и педагог совмещают свои представления о разработанных ИОТ;
- педагог удостоверяется в том, что студент понимает и принимает на себя ответственность за результаты выбора;
- в процессе совместной деятельности происходит корректировка индивидуальной образовательной траектории;
- реализуя запланированную деятельность, студент встречается с проблемными ситуациями, которые не может разрешить самостоятельно, и, следовательно, он обращается к педагогу, т.е. они вступают во взаимодействие;
- итогом реализации ИОТ может быть презентация результатов в различных формах.

Подводя итог, можно сказать, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» — это сложное общее понятие. Физический термин, оказавшись в педагогическом контексте, не теряет сущностного деятельностного начала. Индивидуальная образовательная траектория как «некий интеллектуальный замысел» (Э.Кассирер) находит свое преломление в идеи движения и его следа.

И, возвращаясь к Я.А.Коменскому, можно провести связующую нить:

давая студенту (обучающемуся, воспитаннику, учащемуся и т.д.) право выбора, ставя его в ситуацию выбора, мы приучаем его к тому, что выбор — это нормальное состояние человека.

В связи с вышесказанным, данная форма обучения недостаточно изучена и требует особого внимания и подхода.

#### Литература

1. Модели индивидуальных траекторий обучения / А.Гормин // Директор школы. 2007. № 1. С. 69—74.
2. Индивидуальная Гормин А. Образовательная траектория ученика // Начальная школа плюс до после. 2007. № 12.
3. Индивидуальная образовательная траектория ученика // Начальная школа плюс до после. 2007. № 12.

## **РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ШКОЛЕ — НОВОСТРОЙКЕ**

Самой острой проблемой для руководства школы — новостройки, несомненно, является необходимость формирования педагогического коллектива. Но, как известно, для периода становления педагогического коллектива характерны еще несформировавшиеся взаимоотношения и личные связи между коллегами, отсутствие единства в коллективе. Поэтому самой актуальной задачей для руководства школы становится формирование ценностно-ориентационного единства, организованности и сплоченности коллектива, что является показателями сформировавшихся и устоявшихся среди педагогов взаимосвязей, взаимовлияния и взаимодействия. Результатом становится превращение группы разных, малознакомых друг другу людей в стабильный педагогический коллектив, способный реализовывать сложные образовательные задачи.

В МАОУ «СОШ № 9» г.Мегиона, школе — новостройке, задача формирования указанных показателей сформированности педагогического коллектива решалась через формирование корпоративной культуры, где формой реализации задачи стали:

- создание корпоративного образования педагогов в школе или, другими словами, реализация проблемного принципа развития педагогического мастерства педагогов;
- развитие профессионально-творческой активности педагогов.

Реализация происходила через организацию деятельности комплекса временных творческих коллективов из педагогов школы.

Понятие корпоративной культуры, применительно к педагогическому коллективу или системы норм и ценностей, которых придерживаются педагоги, определяет для членов коллектива характер взаимоотношений и является основанием для самоорганизации школьной образовательной системы. Причина этого в том, что корпоративная культура существует и развивается через культуру личности каждого члена корпоративного сообщества. И хотя корпоративную культуру каждый человек воспринимает индивидуально, но, в конечном счете, каждый член коллектива адаптируется к стимулируемому в школе стилю работы, принципам организации внутренних процессов и реализуемой в школе стратегии деятельности.

Процесс развития личности всегда осуществлялся как «более или менее жесткое целенаправленное руководство развитием личности» [2, С. 4]. Но, учитывая, что в современных условиях взаимоотношения участников образовательного процесса не должны предусматривать жесткость целенаправленного руководства, возникает необходимость найти способы ее существенного снижения.

Основная задача при этом — отказ от формирования в педагогическом коллективе единомыслия и формирование стиля взаимоотношений и ценностных ориентаций, предусматривающих уважение к иному мнению во взаимоотношениях между педагогами.

Возможности формирования педагогического коллектива заложены именно в тех результатах, которые дает развитие профессионально-творческой активности педагогов:

- освоенная система профессионально-прикладных знаний и умений;
- ценностные ориентации;
- мотивы трудовой деятельности;
- стиль взаимоотношений с людьми;
- общая гуманитарная культура;
- способность развивать творческую активность у других людей и др. [1].

Корпоративное образование, организованное в школе, как показывает практика, оперативно реагирует на любые возникающие образовательные потребности и запросы потребителей. Системообразующим компонентом корпоративного образования школы является среда как один из основных инструментов осуществления её образовательной деятельности.

Среди принципов корпоративного образования, которые адаптируются к специфике школы можно выделить:

- постоянный, сплошной характер обучения;
- практическая необходимость;
- системность;
- методологическая ясность;
- увеличение профессиональных возможностей;
- достаточная мотивация;
- внедрение результатов профессионального обучения;
- компетентностный и рефлексивный характер обучения. Учет специфики решения практических задач школы [3, 4].

Длительный опыт сопровождения инновационного развития школы показывает, что наиболее эффективными являются два новых условия создаваемой в школе системы корпоративного образования педагогов: организация стимулируемой поисково-исследовательской деятельности педагогов и система научно-методического сопровождения педагогического коллектива.

Потребность в организации стимулируемой поисково-исследовательской деятельности учителей в школе — новостройке связана с необходимостью ускорить процессы формирования педагогического коллектива, а с одной стороны появляется возможность рационально и оперативно использовать новые методики, приемы и формы обучения и воспитания, которых требуют новые стандарты школьного образования.

Форма корпоративного образования педагогов в рамках школы, инновационная по характеру — ориентирована на создание (разработку самим педагогом) или освоение новых (инновационных) способов профессионально-педагогической деятельности. В этом её значимость.

«Учитель учится всю жизнь» — это известная истина. Учитель находится в постоянном развитии и всю свою трудовую жизнь является исследователем. Поэтому в базовой школе, где апробируется новая модель развития профессионального мастерства педагогов, с сентября 2010 года, действуют временные творческие коллективы учителей (ВТК) перед которыми стоит ряд задач:

Организовать осознание педагогами школы сущности и содержательной характеристики понятий «системно-деятельностный подход», «метапредметность»;

Выявить и раскрыть образовательный потенциал школы в формировании метапредметных, личностных и предметных умений, которые по сути и составляют содержание ключевых компетенций учащихся;

Обобщить опыт внедрения разработанной модели реализации новых стандартов в образовательном пространстве школы и самим создать и апробировать условия его реализации;

Организовать поиск, обновление и апробацию методов, технологий и форм обучения детей на основе новых подходов.

Цель такой работы прагматична: организовать развитие профессионально-творческой активности школьного педагога и притом руками его самого, через придание статусности поисково-исследовательской деятельности и систему моральных и материальных стимулов в сочетании с научно-методическим сопровождением инновационной деятельности каждого педагога и школы в целом. С другой стороны, сам процесс разработки организационно-педагогических материалов школы (миссия, ООП, программа развития школы, целевые программы и локальные акты) и участие в этой деятельности педагогов способствуют созданию того социально - психологического климата, адаптации к ценностям друг друга, организованности и сплоченности, которые и являются характеристиками понятия «педагогический коллектив».

В настоящее время осуществляют поисково-исследовательскую работу ВТК по следующим проблемным темам:

Мониторинг предметных умений: методическое обеспечение системы контроля и оценки качества образования

Интеграция основного и дополнительного образования;

Воспитание культуры речи (формирование речевой компетентности);

Формы организации учебной деятельности учащихся в процессе формирования предметных компетенций» (начальная школа);

Реализация педагогики мотивов и стимулирования творческой активности учащихся;

Самоорганизация учебно-познавательной деятельности школьников в школе и дома.

В каждой творческом коллективе от 3 до 8 человек. Работа в режиме малых групп — одна из самых продуктивных форм обучения педагогов (по сути самообучения). Следует отметить, что организация этих групп основывается на принципах добровольности, общности интересов, взаимной комфортности, с целью мотивации профессионального саморазвития и адаптации их друг к другу.

С педагогами на регулярной основе (1 день в неделю) проводился цикл действий научного консультанта школы, которые и способствуют активизации исследовательской деятельности учителей:

— групповые и индивидуальные консультации для руководителей и участников ВТК;

— организация усвоения и реализации рекомендаций по подготовке и проведению семинаров, учебно-практических занятий для своих коллег;

— семинары по технологиям целеполагания при проектировании рабочих программ и учебных занятий и определения образовательного результата;

— посещение и экспертная оценка уроков и воспитательных мероприятий на основе новых технологий обучения и воспитания;

— разработка педагогами индивидуальных инновационных проектов с последующим их рецензированием научным консультантом школы и др.

— Как показывают результаты наблюдений за педагогами и проведенного мониторинга успешности формирования коллектива и развития профессионально-творческой активности:

1) В плане развития профессионального мастерства педагогов школы, опросы говорят о том, что проводимые мероприятия позволяют им осуществить рефлекссию собственной педагогической практики, получить навыки проектирования уроков с позиции системно-деятельностного и компетентностного подходов.

2) В плане формирования педагогического коллектива: у большинства педагогов школы (65,7%) сформировалась положительная эмпатическая тенденция (по тесту Мехрабиана);

изменились представления большинства учителей о своей профессиональной роли: преобладающими стали консультант, друг, партнер (на основе анкетирования педагогов школы); в сфере профессионально-ценностных ориентаций коллектива ведущей стала ориентация на развитие способов деятельности (рост с 72% до 87,3%), а на саморазвитие выросла с 56% до 84,3%. С низкого до уровня выше среднего выросла организованность коллектива или способность коллектива формировать рациональную структуру совместных действий и гибко перестраивать ее в изменяющихся условиях. Сработанность или степень готовности педагогов в случае необходимости самостоятельно согласовывать свои действия друг с другом без обращения к руководству выросла с 47% до 78,5% (высокий уровень).

Как показывают результаты двухлетнего мониторинга формирования педагогического коллектива позитивный характер полученных результатов, свидетельствует об успешности проведенной целевой работы.

### Литература

1. Бученкова М.Н. Развитие профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования музыкально-эстетического профиля в системе повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.И.Загвязинский. М., 2006.
3. Колесникова К. Как создать эффективную систему корпоративного обучения? // Управление персоналом. № 17, 2008.
4. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург, 2010.

*И.А.Кискаев  
г.Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный гуманитарный университет*

*Е.Э.Радзивил  
г.Мегион*

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4»*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ШКОЛЫ КАК СПОСОБ ПОЛУЧЕНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ**

Родители, которые стоят перед выбором школы для своего ребенка, ориентируются прежде всего на мнения и оценки других людей. В последние годы, в связи с ростом конкуренции между общеобразовательными учреждениями все большую актуальность стала приобретать проблема формирования положительного имиджа школы.

Идея не нова: если положительное отношение родителей и детей к школе сформировано, то за ним, как результат влияния социальных связей, обязательно последует уверенный выбор родителя и как следствие — увеличение субвенций в бюджет школы. К тому же положительный имидж, как правило, способствует повышению престижа, а, следовательно, авторитета и влияния, что также немаловажно в современных условиях.

По сути дела, современная школа – это не только учреждение, которое осуществляет образовательный процесс, но и «открытая, взаимодействующая со многими социальными институтами социально-педагогическая система, о которой все чаще говорят как о сфере услуг, употребляя такие понятия, как конкурентоспособность, сегмент рынка, образовательная услуга, реклама и т.д.» [1].

Поэтому перед педагогическим коллективом Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №4» города Мегиона, среди других проблем развития школы, возникла и проблема диагностики рефлексии учащимися и родителями сущности деятельности школы и формирования, в нынешних конкурентных условиях, её положительного имиджа.

Согласно современным трактовкам, имиджем школы является эмоционально окрашенный, сознательно сформированный образ учебного заведения, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [2,3]. Данное определение предусматривает работу с чувствами, а не только с логикой; необходимость планирования данной работы, исследование удовлетворенности школьной жизнью учащихся и родителей.

Проведенные нами опросы родителей и учащихся показывают, что цель, содержание, результаты инновационных процессов, суть внедряемых в школе педагогических новшеств не всегда понятны родителям, а их ожидания, сформированные на основе общего представления об учебном заведении, не всегда соотносятся с тем, что они и их дети реально получают.

Основной целевой группой, на которую мы ориентируемся в формировании имиджа школы являются родители обучающихся. Пользуясь определенным авторитетом в социуме города, они способны не только дать реальную оценку работе школы, но и откорректировать общественное мнение и мнение своих детей об образовательном учреждении. Но только в том случае, если они реально вовлечены в образовательный процесс школы. Именно поэтому родители являются для нас основными инвесторами имиджевой политики: но это в том случае, если между педагогами и родителями установятся партнерские отношения. Потребность в такой перестройке системы взаимоотношений «родитель – педагог» была определена по результатам опросов родителей. По сути дела, родители поставили перед педагогами ряд требований:

общение «без галстука»;

согласование и постановка совместных целей;

необходимость укреплять имидж учителя – «продавца надежд».

Те традиционные формы работы с родителями, в которых главное место отводилось сообщениям, докладам, утратили свое значение из-за их малой эффективности, из-за недостаточной обратной связи. Как показывает опыт взаимодействия, наиболее активно диалог между родителями и педагогами проходит там, где к каждому делу подходят творчески. Поэтому в школе мы стремимся искать и провоцировать такие «творческие» ситуации.

Для решения задачи по повышению имиджа педагогов возникла необходимость повышать их корпоративную культуру через обучение этике деловых отношений, разработку школьной символики, определению стандартов одежды и т.д. Самое главное здесь, чтобы деятельность по формированию имиджа затрагивала интересы и усилия всех членов школьного сообщества.

Стержнем работы с родителями и детьми стали регулярные обсуждения, участники которых рассуждают, аргументируют свои выводы, вступают в дискуссию с оппонентами, то есть развивают свои умы и таланты. К примеру, проведение конкурса эскизов школьной символики, где учащиеся и родители должны были отразить своё понимание образования, вылилось в целый ряд мероприятий. Результатом стал не столько отбор и утверждение эскизов, сколько рефлексия родителями и детьми понятия «школа». С другой стороны были получены результаты диагностики восприятия учащимися и родителями отношения к своей школе.

У любой школы существует имидж вне зависимости от того, кто над ним работает и работают ли над ним вообще. Формирование благоприятного имиджа - процесс менее затратный и трудоемкий, чем исправление спонтанно сформировавшегося неблагоприятного образа.

Если попытаться определить тот комплекс профессиональных действий, который решает проблему формирования положительного имиджа в нашей школе, чтобы получить конкурентные преимущества, то, кроме обозначенной выше системы взаимодействия «учитель – родитель» можно отметить:

Включение родителей и педагогов школы в работу над разработкой миссии школы и стратегии её развития. Выбор миссии, как известно, напрямую связан с выбором типа, вида и модели образовательного учреждения. Речь идет о совместной работе над определением модели выпускника школы; внесении изменений в структуру школы, включающей все ступени обучения (к примеру профильные классы, система дополнительного образования школы); определение особенностей содержания образования (оригинальные предметы, учебные курсы, факультативы, кружки, секции), дополнительные образовательные услуги и т.д.

Научно-практические связи школы. Этот компонент создает видение возможных путей продолжения профессионального самоопределения выпускников школы, а также демонстрирует условия развития личности школьника в процессе обучения.

Традиции школьного сообщества (праздники, олимпиады, конкурсы, состязания) и активное включение в их подготовку и проведение представителей родительского сообщества школы.

Широкое освещение результатов, достижений наших школьников и педагогов (призовые места, победы на конкурсах, конференциях, олимпиадах; социальная адаптация; поступление в высшие учебные заведения и др.) и т.д.

Для того, чтобы то или иное образовательное учреждение было привлекательным, имело свой неповторимый, уже сложившийся позитивный образ, результатом «имиджевой» деятельности должны стать:

четко определенные приоритеты развития, свое видение будущего, сформулированное в миссии школы; неповторимая, особая система ценностей, обычаев, традиций, стилей поведения, именуемая школьной культурой;

разнообразные и привлекательные для потребителей качественные образовательные услуги;  
оригинальная система воспитательной работы, которая включает детские и юношеские организации, где дети имели бы возможность развивать свои творческие способности, совершенствовать свои психические функции, формировать свое физическое здоровье;  
налаженные связи с учреждениями дополнительного образования, высшими учебными заведениями, другими учреждениями социальной инфраструктуры города и региона;  
постоянно обновляемые яркие, узнаваемые информационные материалы, предназначенные для внешнего представления;  
система целевой подачи информации потребителям о своем потенциале, успехах и предлагаемых образовательных услугах.

Немаловажно и осуществлять мониторинг успешности работы в сфере формирования имиджа школы. В качестве диагностического инструментария чаще всего используется метод опроса. Кроме проводимого ежегодно исследования удовлетворенности родителей и школьников системой школьной жизни, используется и анкетирование родителей, учителей и учащихся. В результате мы получаем оперативную диагностическую информацию по таким индикаторным показателям как:

- отношение респондентов к имиджу школы № 4;
- отношение респондентов к эмблеме школы;
- отношение респондентов к слогану школы;
- отношение респондентов к сайту и газете школы № 4;
- спрос на образовательные услуги (дополнительное образование, профильное обучение, предпрофильная подготовка и т.д.).

Что касается степени удовлетворенности родителей и детей, отношения к развиваемым школой компонентам её имиджа, то они, как показывает мониторинг, показывают позитивную динамику.

Каждый руководитель школы и его педагогический коллектив мечтают, чтобы на их школе лежала печать яркой индивидуальности, чтобы она выделялась среди прочих, вызывала желание устроиться на работу или учиться именно в ней.

Проводимая в школе целенаправленная работа по формированию её положительного имиджа и её результативность позволяют нам сделать обобщения данного, довольно нового для системы образования, направления деятельности:

Устойчивый позитивный имидж можно рассматривать как важный компонент не только методической деятельности, но как дополнительный ресурс управления и дополнительный фактор развития школы;

Работа эта должна носить целенаправленный характер, потому что понятие имиджа школы не является набором случайных компонентов, а представляет собой стройную систему взаимосвязанных действий, характеристик, явлений и отношений. К ним, прежде всего, нужно отнести образ руководителя (его способности, установки, ценности социально-психологические характеристики, внешний вид), образ персонала образовательного учреждения (социальные данные, культура, профессиональная компетентность, личностные характеристики и т.д.), формирование представлений социального окружения о качестве образования, стиле школы, уровне комфортности школьной среды, цене образовательных услуг, внешней атрибутике и др.

В результате выработанный позитивный имидж школы, по сути, становится своеобразным мериллом степени развития всего учреждения, оценки перспективности его начинаний, зрелости и профессионализма всего коллектива, степени своевременности методического продукта и креативности методической работы в школе и что немаловажно в современных условиях — необходимым условием поддержания конкуренции и увеличения числа обучающихся.

### Литература

1. Даниленко Л.В. Имидж учебного заведения // Справочник руководителя образовательного учреждения № 1. 2003
2. Краткий словарь современных понятий и терминов. 3-е изд., дораб. и доп. / Н.Т.Бунимович, Г.Г.Жаркова, Т.М.Корнилова и др. Сост., общ. ред. В.А.Макаренко. М., 2000.
3. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. № 5.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИХ ПАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ**

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования привело к необходимости кардинальной перестройки, как на уровне общей организации образовательного процесса, так и изменению учителями форм и технологий обучения, используемых на занятиях.

В научно-педагогических исследованиях представлены различные трактовки понятия формы обучения.

П.И.Пидкасистый излагает свою позицию: «Формы обучения надо понимать как конструкцию отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой учебной деятельности учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоения способов деятельности» [3, С. 286].

По определению другого ученого, Б.Т.Лихачева, «форма обучения представляет собой целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов» [2, С. 406].

В дидактическом плане, как указывает И.И.Прокопьев, «форма обучения это внешняя сторона структуры учебного процесса, отображающая внутреннее содержание и взаимодействие всех его компонентов» [4, С. 18].

В практической работе каждому учителю приходится опытным путем отбирать наиболее эффективные формы обучения и применять только те, которые в конкретном классе способствуют результативности обучения.

Среди форм урока можно отметить: урок — поиск, урок — переговоры, урок — дискуссия, урок — исследование, урок — фантазия, урок следствие ведут знатоки, урок без учителя, урок самостоятельного поиска знаний, урок — конференция, урок — рассказ, урок — суд, урок — лекция и др.

Что касается организации учебной работы младших школьников, то в первую очередь наибольшую результативность в плане углубления обучения, организации рефлексии детьми предметного содержания, решения ими учебных проблем, показывает использование работы в парах. С другой стороны, данная форма связана с коммуникативным взаимодействием между учителем и парой учащихся, и между самими учащимися, что способствует формированию коммуникативной компетентности детей.

Парная работа используется на уроках по всем дисциплинам по тем видам учебной деятельности, где они показывают наибольшую результативность: при проверке домашних заданий, взаимопроверке самостоятельных работ на уроке, при закреплении и повторении учебного материала, на этапе актуализации знаний, при решении проблемных и поисково-исследовательских заданий.

Как показывает практика использования этой формы обучения, такая работа резко повышает внимание учащихся, побуждает их вдумчиво относиться к заданию, выполняя его самостоятельно и проверяя работу товарища. Это способствует прочности усвоения знаний, развитию навыков самоконтроля, самооценке.

Эффективность данной формы обучения для учителя не только в плане её результативности, но и в том, что появляется возможность для учителя дифференцировать процесс освоения той или иной темы обучения, потому что парной работой может быть охвачен одновременно весь класс, либо часть класса или отдельные учащиеся, исходя из целей урока. Пары формируются исходя из разных оснований: дети с разным уровнем учебных возможностей; дети с одинаковым уровнем учебных возможностей; по желанию детей. Соответственно, весь учебный материал дифференцируется исходя из учебных возможностей учащихся. Например, если тема урока уже хорошо понята «сильными» учениками, только начинает осознаваться детьми со «средними» возможностями и пока непонятна «слабым», учителю целесообразно дать парам задания, дифференцированные по принципу: задание высокого уровня сложности — задание среднего уровня сложности», а со «слабыми» учениками работать самому. В других случаях, «сильные» обучают «слабых», а «средние» — работают индивидуально. При оценке работы детей, учитель подчеркивает личностные человеческие качества детей: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость.

Все работы, выполненные, в паре оцениваются только одной отметкой. Одним из результатов широкого использования парной формы обучения стало то, что дети перестали разделять при анализе общих достижений свою и чужую работу. Стало звучать: «мы это сделали вместе». Как показывают результаты наблюдений, для того, чтобы сложились работоспособные пары, необходимо проведение 3—5 занятий.

Наибольший интерес детей, при использовании данной формы обучения, вызывает взаимопроверка правильности выполненных ими стандартных и исследовательских заданий. В ходе взаимопроверки школьники обмениваются работой с соседом по парте. Проверяются небольшие самостоятельные работы поискового характера, диктанты, упражнения, домашние работы, мини-проекты. Взаимопроверка мини-проектов представляет собой небольшой отзыв. Т.е. в обоих случаях формируется опыт творческой деятельности детей: способности к проектированию и оценка.

Длительные наблюдения за работой детей в парах показывает, что со временем улучшается микроклимат в классе, происходит объединение детей в парах в поисках наилучшего общего результата, сглаживаются шероховатости во взаимоотношениях, если они существовали раньше. В ходе парной работы происходит активное речевое развитие: у детей появляется потребность в правильной формулировке вопроса и выразительной адресации его своему напарнику. Это чрезвычайно важно, потому что дети при затруднениях начинают консультироваться с учителем.

Характер заданий парам должен быть достаточно сложным, чтобы учащиеся стремились к взаимодействию, потому что, готовя совместный ответ на задания, которые требуют напряжения мысли, имеют недостаточные или избыточные данные, сформулированы без вопроса и требуют его формулировки, с ошибкой в условии или типичные, но требующие умений, которые еще не отработаны, дети начинают интенсивно обсуждать и рассуждать.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, через каждые 7—10 мин необходимо переключаться на другие формы деятельности. С помощью парной работы достигается и личностный рост ученика, осознание не только своего успеха, но и успеха того, с кем он связан в парной работе.

Особенно актуальна проблема использования парной формы работы, когда ставится цель: формирование исследовательских умений учащихся начальной школы. Причина этого в том, что на данном этапе онтогенеза учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления, где закладываются предпосылки к самостоятельной ориентации в учении и повседневной жизни, которые формируются, прежде всего, через использование педагогами определенных форм и методов работы, способствующих развитию исследовательских умений учащихся.

Основные способы развития данных умений школьников в процессе урока: решение проблемных ситуаций и мини-проектирование.

Вход в проблемную ситуацию формирует у ученика потребность в применении своего жизненного опыта, его осознания на основе логических умозаключений. С другой стороны, работая в паре, более успешный ученик начинает стимулировать партнера инициативно создавать новое знание.

Данная ситуация интерактивна по характеру. Не останавливаясь на понятии интерактивных технологий, скажем, что ситуации, возникающие в процессе работы внутри интерактивного метода, помогают ребёнку решать практические образовательные вопросы, а в перспективе, адаптироваться к взрослой профессиональной и семейной жизни. Т.е. формируется опыт творческого решения проблем или другими словами, стимулируется развитие такого личностного качества как творческая активность. Нельзя умалять также важность опыта коммуникации, который учащийся приобретает на протяжении всего времени обучения в интерактивном взаимодействии.

Технологий интерактивного обучения много. Каждый учитель может самостоятельно придумать новые способы работы с классом. Учитывая особенности возрастного восприятия детей начальной школы, в парной форме чаще всего реализуются следующие интерактивные технологии обучения:

Работа в парах — организация обучения детей, когда они учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Незаконченное предложение — организация обучения, когда учитель дает паре задание с началом ответа. Задача учащихся — завершить формулировку ответа. После этого различные варианты ответов обсуждаются всем классом.

Мозговой штурм — когда пара совместно решает основную проблему урока;

Суд от своего имени - организация обучения, когда пара формулирует оценку изучаемых событий, явлений, процессов;

Развитие критического мышления через чтение и письмо - система конкретных методических стратегий и приёмов, которые формируют метапредметные навыки работы с текстом и информацией и др.

Мини — проектирование на уроке предусматривает решение парами креативных заданий, которые включают в себе несколько путей решения и множество «допустимых» ответов. Итог творческой задачи неизвестен никому, включая и учителя. Задания связаны с социальным опытом учеников и учителя, и могут предусматривать: подготовку плана доклада, речи, отчета, написание краткого эссе-размышления, подготовку ролевого диалога и т.д.

Организация творческой деятельности в парах показывает, что чем меньше творческий коллектив, тем меньше в нём разногласий и больше времени на конкретную деятельность. Поэтому решение креативных заданий (мини-проектов) в парах наиболее оптимальный вариант для развития исследовательских умений детей.

Организация парной работы в начальной школе занимает важное место в обучении детей и развитии их опыта творческой деятельности, но процесс обучения не должен ограничиваться только использованием данной формы. Для развития исследовательских умений младших школьников применяются различные методы и задания: дидактические или учебные игры, игровые ситуации, приемы и процедуры, тренинги и т.д. Часто на уроках, при подготовке и проведении воспитательных мероприятий (классных часов, календарных праздников, различных гуманитарных и научно-исследовательских проектов) используются интерактивные методы, где работает не только пара, но и группа из 3—5 детей или еще больше. По сравнению с классическими (традиционными) методами проведения письменной и устной учебной деятельности, имеющими свои плюсы и минусы, такие методы развития критического мышления как двухчастный дневник, «телеграфный» опрос позволяют организовать продвинутую современную обучающую среду. Графические же методы типа «Колесо идей», «Кластер», «Инсерт», «Синквейн» и другие позволяют «научить ребёнка выбирать, анализировать, детализировать, структурировать и резюмировать информацию, сопоставлять новый материал с ранее изученным, вырабатывать идеи и учиться исследовать проблемы» [1, С. 11].

#### Литература

1. Критическое мышление в дебатах // Проект «Чтение и письмо для развития критического мышления. Бишкек: Центр критического мышления, 2000.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1993;
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1998.
4. Прокопьев И.И. Педагогика. Избранные лекции: Учеб. пособие. В 3 ч. Ч.3. Дидактика. Гродно, 2000.

*Г.Г.Кругликова*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

#### ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В связи с переходом на ФГОС ВПО третьего поколения технология проектирования становится не просто актуальной, но необходимой составляющей образовательного процесса по многим гуманитарным и особенно социальным и педагогическим специальностям. Сегодня без применения проектных технологий трудно представить себе многие сферы деятельности и поэтому профессионализм специалиста определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию социально-педагогической деятельности, то есть уровнем владения проектировочными умениями. *Проектировочная компетентность* – система профессиональных проектировочных умений, базирующихся на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования. Таким образом, технология проектирования является не только средством, но и целью образовательного процесса в вузе.

В ходе освоения дисциплин «Педагогическое и социальное проектирование», «Основы социального проектирования» перед студентами ставится практическая задача – разработать и защитить собственный педагогический или социальный проект, позволяющий решить конкретную проблему в образовательной или социальной сфере на уровне муниципального образования, организации или малой группы. Проект разрабатывается студентами коллективно в группах по два-три человека, что способствует формированию навыков коллективной работы и развивает организаторские способности. Так, студенты привлекаются к информационно-аналитической, социально-диагностической, организационно-управленческой, методической деятельности, которые в соответствии с профилированной специализацией специалиста, являются основными видами профессиональной деятельности.

Эта деятельность отвечает основным требованиям к использованию метода проектов, сформулированным в педагогической науке:

- 1) наличие значимой в исследовательском плане проблемы, требующей интеграции знаний, исследовательско-поисковой деятельности;
- 2) практическая и теоретическая значимость результатов проектной деятельности;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;

4) структурирование содержательной части проекта;

5) использование исследовательских методов.

В процессе обучения студентов мы выделяем следующие *задачи проектной деятельности*:

- формирование навыков выявления, анализа и выбора для проектирования социально-педагогических проблем, формулирования на их основе целей и задач проекта;
- овладение методами поиска и обработки необходимой информации;
- формирование умений, необходимых для поиска способов решения проблем, моделирования и планирования проектной деятельности;
- формирование навыков составления проектной документации;
- овладение способами презентации результатов проекта и рефлексии собственной проектной деятельности.

#### Критерии и показатели оценки сформированности проектировочных компетенций студентов

Критерий	Показатели
Знания в области проектной деятельности	Знание: <ul style="list-style-type: none"><li>— способов решения социальных проблем,</li><li>— целей, задач и особенности социального проектирования,</li><li>— основных этапов работы над проектом,</li><li>— процедур выявления проблемы,</li><li>— требований к формулированию цели проекта,</li><li>— видов источников информации,</li><li>— методов работы с информацией,</li><li>— структуры проекта.</li></ul>
Проектировочные умения и навыки	Умения: <ul style="list-style-type: none"><li>— критически осмыслить условия, повлиявшие на социальные события;</li><li>— осмыслить пути улучшения и социальной жизни,</li><li>— выявлять и формулировать проблему,</li><li>— ставить цели и задачи проектной деятельности,</li><li>— работать с источниками информации (находить, обрабатывать и использовать),</li><li>— проводить простейшие социологические исследования (опросы, анкетирования),</li><li>— обрабатывать и интерпретировать результаты исследований,</li><li>— осуществлять деловую переписку,</li><li>— вести переговоры с представителями общественности, депутатами, представителями органов государственной власти,</li><li>— работать со средствами массовой информации,</li><li>— планировать деятельность,</li><li>— организовывать деятельность группы,</li><li>— защищать проект</li></ul>

В целях выявления степени сформированности проектировочных компетенций были определены их уровни:

— высокий — компетенции сформированы, полученные в процессе обучения знания грамотно и эффективно используются на практике, количество допускаемых в процессе проектирования ошибок минимально;

— средний — компетенции сформированы в достаточной степени для осуществления гражданских и профессиональных функций, однако при этом имеются пробелы в знаниях, а также ошибки в практической деятельности;

— низкий — компетенции слабо сформированы, имеются значительные пробелы в знаниях, множество ошибок в практической деятельности, отсутствуют многие важные умения.

— Другой подход к оцениванию проектной компетентности – выделение компетенций, которые формируются в процессе проектной деятельности и являются элементами ключевых компетентностей: компетентности решения проблем, информационной и коммуникативной компетентностей.

**Показатели сформированности ключевых компетентностей студентов  
(для оценки в процессе проектной деятельности)**

<b>Решение проблем</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— формулирует и анализирует проблему,</li> <li>— определяет стратегию решения проблемы,</li> <li>— анализирует ресурсы и риски,</li> <li>— анализирует потребность окружающих в использовании продукта,</li> <li>— проводит объективный анализ и указывает субъективное значение результатов деятельности</li> </ul>
<b>Работа с информацией</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— определяет уровень информированности, необходимый для принятия решения,</li> <li>— выбирает информационные источники, адекватные цели проекта,</li> <li>— разрешает противоречия,</li> <li>— делает выводы и принимает решения в ситуации неопределенности</li> </ul>
<b>Коммуникация</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— определяет средства письменной коммуникации, адекватные цели,</li> <li>— использует риторические и логические приемы,</li> <li>— работает с вопросами на дискредитацию,</li> <li>— успешно справляется с кризисами взаимодействия совместно с членами группы</li> </ul>

*Критерии для оценки сформированности компетентности решения проблем:* постановка проблемы; целеполагание; планирование; оценка результата; рефлексия.

*Критерии для оценки информационной компетентности:* поиск информации; обработка информации; использование информации; анализ информации.

*Критерии для оценки коммуникативной компетентности:* письменная коммуникация; устная презентация; продуктивная коммуникация (работа в группе).

Поскольку компетентность как результат образования может проявляться только в деятельности, основным объектом оценивания является педагогический или социальный проект, разработанный (и по возможности реализованный) студентами.

В соответствии с критериями и показателями для оценки уровня сформированности ключевых компетентностей каждого из студентов были выделены *Требования к уровню сформированности ключевых компетентностей студентов.*

Например, *компетентность решения проблем* представлена следующими требованиями.

*Уровень I. Студент:*

демонстрирует понимание проблемы,  
демонстрирует понимание цели и задач деятельности,  
демонстрирует понимание последовательности действий,  
имеет общее представление о предполагаемом продукте проектной деятельности,  
высказывает впечатления о работе и полученном продукте

*Уровень II. Студент:*

описывает желаемую и реальную ситуацию,  
формулирует цель и задачи деятельности по решению проблемы,  
планирует свою деятельность,  
формулирует детальное представление об ожидаемом продукте,  
оценивает продукт и процесс деятельности

*Уровень III. Студент:*

формулирует проблему с помощью преподавателя,  
ставит достижимые и измеримые цели,  
проводит текущий контроль реализации плана деятельности,  
предполагает последствия достижения результатов \ перспективы использования продукта,  
анализирует продукт и процесс деятельности

*Уровень IV. Студент:*

формулирует и анализирует проблему,  
определяет стратегию решения проблемы,  
анализирует ресурсы и риски,  
анализирует потребность окружающих в использовании продукта,  
проводит объективный анализ и указывает субъективное значение результатов деятельности

Процедура оценки уровня сформированности ключевых компетентностей студентов осуществляется на основе специально разработанного бланка, в котором указывается количество баллов (от 1 до 4) и соответствующая характеристика уровня освоения каждой компетенции.

Например, по критерию «постановка проблемы» деятельность студента оценивается на основе следующих показателей:

Кол-во баллов	Показатель
1 балл	Студент подтвердил понимание проблемы, сформулированной преподавателем
2 балла	Студент описал реальную ситуацию и указал свои намерения, обосновал идеальную (желаемую) ситуацию
3 балла	Студент проанализировал реальную ситуацию, назвал противоречие между идеальной и реальной ситуацией, назвал некоторые причины существования проблемы, сформулированной с помощью преподавателя
4 балла	Студент сформулировал проблему и привел анализ причин ее существования

*По критерию «целеполагание»:*

Кол-во баллов	Показатель
1 балл	Студент с помощью преподавателя сформулировал задачи, соответствующие цели проекта
2 балла	Студент сформулировал задачи, адекватные цели проекта, определенной совместно с преподавателем
3 балла	Студент обосновал достижимость цели и назвал риски
4 балла	Студент предложил возможные способы решения проблемы, предложил стратегию достижения цели на основе анализа альтернативы

В целом оценка сформированности каждой компетентности осуществляется по 5 критериям, поэтому студент может получить от 5 до 20 баллов. Сумма баллов соответствует уровню освоения компетентности: I уровень — 5—8 баллов; II — 9—12 баллов; III — 13—16 баллов; IV — 17—20 баллов.

Таким образом, предложенная методика позволяет детально оценить уровень сформированности проективных компетенций каждого студента и выявить проблемы для совершенствования системы обучения.

*А.И.Кузнецова  
г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

## **ПРОБЛЕМЫ В ДОКУМЕНТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Регулирование образовательного процесса осуществляет государство, создавая образовательные учреждения, которые занимают особое место в системе общественного развития. На каждом этапе развития общества образование являлось важнейшим фактором экономического, социального и культурного прогресса, необходимой предпосылкой полноценного развития каждого индивидуума, его благополучия.

Российское образование находится на поворотном этапе своего развития и выбор стратегических путей, направлений этого развития во многом предопределяет перспективы, как отечественного образования, так и в целом нашей страны.

Развитие системы образования в России сегодня характеризуется поиском новых форм и методов функционирования системы, ростом вариативности образовательных программ. Законодательство ставит перед школой конечные цели, регламентирует ее деятельность, но способы достижения этих целей школа выбирает самостоятельно на основании всестороннего анализа государственного и социального заказа на образовательные услуги, готовности педагогического коллектива решать эти задачи, способности администрации управлять саморазвитием школы в современных условиях, наличием материальной и технической базы.

Осуществление функций управления в общеобразовательном учреждении во многом зависит от правильного ведения школьной документации, своевременной обработки первичной информации, упрощения учета, соблюдения принципов доступности и сопоставимости учетных данных. Школьная документация – это количественная и качественная характеристика состояния учебно-воспитательной работы и финансово-хозяйственных операций, осуществляемых общеобразовательным учреждением.

Школа — это многообразный живой организм, который, как и любая организация, немислим без управления. Четкое определение функциональных обязанностей позволяет в полной мере отвечать за порученное дело. Управление в общеобразовательном учреждении также зависит от внедрения строго продуманной системы информации и отчетности, единых форм учебно-педагогической документации.

Учитель как объект образовательной деятельности по своей сути является управленцем. Он управляет образовательным процессом в классе. Он управляет группой учеников во время образовательного процесса. Успешное управление невозможно без грамотно организованного документирования.

Политика любого образовательного учреждения – система правил, в соответствии с которыми она функционирует, по которым действует ее педагогический коллектив. Чтобы эффективно функционировать в современных социально-экономических условиях, любому образовательному учреждению необходимо проводить активную работу по профессиональной подготовке педагогических кадров, формированию управленческой компетентности учителей. Успешная реализация основных управленческих функций требует от учителя глубокого знания управляемых объектов и процессов, законов управления и предъявляет высокие требования к личностным особенностям педагога.

Главной проблемой осуществления грамотного документирования учебной деятельности является устаревшая нормативная база, регламентирующая документирование деятельности учителя. Единственным государственным документом, устанавливающим процедуру ведения учебно-педагогической документации, была и остается «Инструкция по ведению школьной документации», разработанная на основе Постановления Государственного комитета Совета Министров СССР по науке и технике от 4 сентября 1973 года № 435 «Об основных положениях Единой государственной системы делопроизводства» и утвержденная 27 декабря 1974 года приказом Министра просвещения СССР № 167. Во всех школах Российской Федерации самостоятельно принимаются положения и инструкции по ведению определенного вида учебно-педагогической документации, разработанные на основе «Инструкций по ведению школьной документации» с учетом современных требований к оформлению документации.

Так же можно отметить тот факт, что в законодательстве отсутствуют требования к содержанию и оформлению отчетной документации учителей общеобразовательных учреждений.

Российское законодательство обращает свое внимание на организационную и плановую документацию. Вводятся новые государственные образовательные стандарты, которые четко устанавливают содержание учебного плана общеобразовательного учреждения. Федеральный компонент определяет структуру и содержание рабочих программ. Что касается отчетной документации, то этот вопрос не рассматривается ни в одном нормативном документе. А как без нее? Как контролировать уровень успеваемости? Как контролировать выполнение рабочей программы?

Во всех школах Российской Федерации этой проблемой занимается заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Завуч самостоятельно разрабатывает формы отчетов для учителей, а во многих школах специальные формы вообще отсутствуют, отчеты учителя сдают в реферативной форме.

В общеобразовательном учреждении за ведение документации учителями отвечает завуч. Являясь «Учителем учителей», он организует методическую работу в школе, составляет расписание учебных занятий и отчеты о состоянии учебно-воспитательной работы, осуществляет внутришкольный контроль, в том числе и контроль за ведением школьной документации. Каждый учитель во всех общеобразовательных школах Российской Федерации отчитывается перед завучем о выполнении учебного плана два раза в год. И единственным документом, регламентирующим это, является его должностная инструкция.

Кроме того, можно отметить отсутствие у учителей профессиональной подготовки к документированию учебной деятельности. Национальная доктрина образования Российской Федерации обращает особое внимание на необходимость дальнейшего совершенствования системы образования, повышения качества подготовки и уровня квалификации педагогических кадров. Поэтому систематическое совершенствование всего дела подготовки учителей и других работников учреждений образования является объективной необходимостью. В практической деятельности качество подготовки специалиста определяется лишь путем субъективных оценок или «здравым смыслом». Объективных критериев, определяющих качество подготовки учителя, практически не существует. Предпринимаемые время от времени частичные обновления содержания обучения в педагогических вузах являются только частичным решением этого вопроса.

Несмотря на то, что Национальная доктрина образования Российской Федерации обращает свое внимание на необходимость повышения качества подготовки и уровня квалификации педагогических работников, только единичные вузы вводят в учебный план дисциплины, изучающие документационное обеспечение профессиональной деятельности учителя.

Кроме того, в современной общеобразовательной школе должна быть создана хорошая методическая служба, обеспечивающая профессиональную подготовку учителей. Именно она формирует новый тип учителя, работает на развитие школы, ее завтрашний день.

## Литература

1. Алферова Л.В. Организационно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения. М., 2006.
2. Гайфуллин В.Г. О путях совершенствования профессиональной подготовки специалистов в гуманитарном (педагогическом) вузе // URL: <http://www.edurt.ru/index.php?st=26&type=3&lang=1>.
3. Гудкова М.В. Руководство начинающему завучу // URL: <http://festival.1september.ru/articles/212163/>
4. Федорова Л.А. Ведение учебно-педагогической документации в образовательном учреждении // Нормативные документы образовательного учреждения. 2009. № 8.

*Н.С.Мальцева*

*г.Ханты-Мансийск*

*Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции*

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ДЕТЕЙ–ИНВАЛИДОВ**

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, неуклонно растет. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах Федеральных государственных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В Конституции РФ закреплены равные со всеми права на образование для детей с проблемами в развитии. Важнейшей задачей модернизации образования является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

Однако существует ряд проблем, связанных с включением ребенка-инвалида в школьное пространство:

- недостаток информации у обучающихся об инвалидности и о возможностях их сверстников-инвалидов;
- создание безбарьерной среды их жизнедеятельности и наличие технических средств реабилитации, облегчающих образовательный процесс для детей с особыми образовательными потребностями;
- отсутствие знаний, соответствующей подготовки и методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, в условиях образовательного учреждения;
- неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности;
- полное отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования;
- наличие в образовательном учреждении тьютера, непосредственно отвечающего за организацию индивидуальной коррекционной работы.

С 1 сентября 2011 года все первые классы школ России начали осваивать ФГОС начального общего образования, в соответствии с которым в общеобразовательном учреждении должна появиться программа коррекционной работы при наличии в этом учреждении детей с ограниченными возможностями (ОВЗ).

В последнее время появляется все больше информации об инклюзивном образовании, которое рассматривается как одна из форм социализации детей-инвалидов в обществе. Принцип инклюзивного образования был провозглашен ЮНЕСКО в 1994 году. Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс образовательных учреждений, но в большей мере перестройку системы массового образования и учебно-образовательного процесса с целью обеспечения образовательных потребностей всех детей. Поэтому необходимо уделять особое внимание вопросу подготовки детей с ограниченными возможностями к общеобразовательной школе: проведение комплексной работы с ребенком, обучения родителей. Особенно это важно для детей, которым инклюзия показана (дети с нарушением слуха, зрения, нетяжелыми формами нарушения опорно-двигательного аппарата). Важно проводить работу с педагогами образовательных учреждений, которая способствовала бы их принятию детей данной категории. Для большинства педагогов массовой общеобразовательной школы эта задача пока является непосильной по следующим причинам:

- имеющийся кадровый ресурс не сможет обеспечить необходимую комплексную психолого-педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями;
- отсутствие достаточного объема знаний, касающихся психофизических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- педагоги не сталкивались с необходимостью структурно описывать свою деятельность, выделяя в ней личностные, универсальные и метапредметные компетенции, которыми должен обладать ребенок с ограниченными возможностями здоровья;
- отсутствие опыта в организации совместной деятельности обычных детей и детей с нарушениями в развитии;
- отсутствия опыта по разработке индивидуальных программ (развития) и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом профессионального взаимодействия специалистов;
- непонимание необходимости введения инклюзивного образования в населенных пунктах, в которых есть специальные коррекционные учреждения.

Не менее важный вопрос — позиция родителей в отношении инклюзивного образования. Многие болезненно воспринимают проблемы своего ребенка. Им нелегко принять решение с неопределенными проблемами. Но многие прилагают все усилия к тому, чтобы их дети воспитывались и обучались среди здоровых сверстников.

Как мы знаем, идеи совместного обучения детей с нарушениями слуха, зрения, умственного развития привлекали внимание прогрессивного педагогического сообщества еще в первой половине XIX века во Франции, Англии, Германии. На тот момент уже осознавались преимущества совместного обучения, к которым относили:

- увеличение количества обучающихся за счет включения в процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- активное привлечение к процессу обучения семьи, гармонизирующей социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья;
- расширение, обобщение позитивной практики и совершенствование методики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках реализации государственной программы «Доступная среда», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 года разрабатываются образовательные программы общего образования, планируется создание сети базовых образовательных учреждений, обеспечивающих совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих нарушения развития.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является *создание адаптивной среды*, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию. В образовательном учреждении должны быть созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здания и помещения образовательного учреждения

Эффективное обучение возможно лишь при условии *специальной подготовки и переподготовки педагогов* общеобразовательных учреждений. Целью такой подготовки является овладение педагогам массовых школ основными методами воспитания и обучения детей с физическими и умственными недостатками.

Необходимо обеспечить **психолого-педагогическое сопровождение** ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения. Это сопровождение включает не только специальную коррекционно-развивающую работу с детьми в индивидуальной и групповой форме, но обязательно и работу с администрацией образовательного учреждения, педагогическим и детским коллективом, родителями.

Максимального успеха при вовлечении детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, активного участия их в жизни школы можно достичь только при сочетании всех видов помощи: медицинской, психолого-педагогической, социальной, профессиональной. Такой объем услуг можно получить от специальных реабилитационных учреждений.

Деятельность бюджетного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» г.Ханты-Мансийска оказывает методическую и информационную поддержку всем участникам образовательного процесса. С этой целью Учреждение организует работу для оказания специализированной практической и консультативной помощи для детей, родителей (законных представителей), педагогов образовательных учреждений, специалистов муниципального органа управления образованием.

Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции систематически проводит семинары, семинары-практикумы на которых рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Надо отметить, что Учреждение взаимодействует с Нижневартовским государственным гуманитарным университетом по совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения (подготовка и организация курсов повышения квалификации специалистов *психолого-медико-педагогическая сопровождения*, систематизация материала по обучению детей с нарушениями здоровья, участие в научно-практических семинарах по проблемам воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья).

Изучение научно-методических разработок и накопленного педагогического опыта образовательных учреждений округа позволило обобщить методические материалы по обследованию детей, имеющих сложные нарушения развития. Систематизированный материал направлен в специальные (коррекционные) образовательные учреждения региона.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями требует решения трудных задач. Важно отметить, что все мероприятия по развитию коррекционного образования полностью обеспечены финансированием, развивается учебно-материальная база образовательных учреждений.

**Б.Н.Махутов**  
г.Нижневартовск

*Нижневартровский государственный гуманитарный университет*

## **СИСТЕМНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА 2013-2020 гг.**

Системные изменения в сфере профессионального образования, связанные с внедрением ФГОС третьего поколения, новой редакцией закона «Об образовании», Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы открывают широкие возможности для развития различных форм дополнительного образования в вузах Югры.

При этом с 2011 года в связи с принятием Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования» и постановления правительства РФ от 21 марта 2011 «Об утверждении Положения о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций» аккредитация программ ДПО, к которым не установлены федеральные государственные требования, была прекращена.

Исходя из этого, документы государственного образца могут выдаваться лицам, завершившим обучение:

1. По образовательным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, указанным в свидетельстве об аккредитации, если на момент завершения обучения у образовательного учреждения не истек срок государственной аккредитации по этим программам.

2. По образовательным программам, реализуемым на основе федеральных государственных требований (далее — ФГТ), в том случае, если образовательное учреждение имеет государственную аккредитацию по этим программам.

ФГТ установлены к:

минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации специалистов по таможенным операциям (приказ Минобрнауки России от 19 апреля 2011 г. № 1500, зарегистрирован Минюстом России 2 июня 2011 г., регистрационный № 20925);

минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы профессиональной переподготовки федеральных государственных гражданских служащих Следственного комитета Российской Федерации, назначенных на должности следователей следственных отделов Следственного комитета Российской Федерации по городам, районам и приравненным к ним специализированным, в том числе военных следственных отделов (приказ Минобрнауки России от 29 ноября 2011 г. № 2763, зарегистрирован Минюстом России 27 февраля 2012 г., регистрационный № 23333);

минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственных гражданских служащих, а также к уровню профессиональной переподготовки государственных гражданских служащих (приказ Минобрнауки России от 29 марта 2012 г. № 239, зарегистрирован Минюстом России 20 апреля 2012 г., регистрационный № 23921).

Таким образом, в перспективе лица, завершившие обучение по образовательным программам дополнительного профессионального образования, будут получать документы установленного вузом образца, за исключением программ к которым установлены федеральные государственные требования.

На сайте Минобрнауки 04.02.2013 г. опубликован Проект приказа «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» в котором четко регламентирована самостоятельность образовательного учреждения относительно определения порядка приема слушателей на программы дополнительного профессионального образования и ее ответственность за качество результатов обучения.

В новой редакции Федерального закона об образовании в Российской Федерации дополнительное образование, определяется как вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества и государства в интеллектуальном, нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании, который не сопровождается повышением уровня образования.

Дополнительное образование по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в НГГУ. В университете реализуется более 200 программ курсов повышения квалификации для различных категорий слушателей. В настоящее время дополнительное образование в университете представлено:

1. Факультетом дополнительного образования, который реализует политику Университета в области реализации непрерывного образования, повышения квалификации, профессионального, общеобразовательного и культурного уровня, профессиональной переподготовки работников, специалистов и других категорий граждан.

2. Кафедрой дополнительного образования, которая осуществляет координацию деятельности факультетов и кафедр НГГУ в системе научно-методической работы по развитию дополнительного образования.

3. Центром информационных технологий, который осуществляет работы в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

В настоящее время сфера дополнительных образовательных услуг университета реализуется:

- программами дополнительного (к высшему) профессионального образования;
- программами профессиональной переподготовки;
- курсами довузовской подготовки для абитуриентов
- краткосрочными и среднесрочными программами повышения квалификации.

Программы дополнительного (к высшему) профессионального образования и программы профессиональной переподготовки представлены в табл. 1., табл. 2.

Таблица 1

#### Программы свыше 1500 часов

Программы дополнительного (к высшему) профессионального образования	
1	Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (аккред)
2	Эксперт в области экологической безопасности
3	Работник сферы государственной молодежной политики
4	Юридический психолог
5	Преподаватель высшей школы
6	Менеджер по развитию персонала

## Программы свыше 500 часов

Программы профессиональной переподготовки	
1	Программное обеспечение вычислительной техники и АС
2	Экология
3	География
4	Иностранный язык
5	Менеджмент в образовании
6	Педагогическая психология
7	Психология и педагогика девиантного поведения
8	Безопасность жизнедеятельности
9	Педагогическое образование

Перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации предполагают формирование гибкой системы непрерывного профессионального образования, направленной на развитие человеческого потенциала. Одним из важных индикаторов оценки деятельности вуза является охват населения программами непрерывного образования (удельный вес занятого населения в возрасте 25—65 лет, прошедшего повышение квалификации и (или) переподготовку, в общей численности занятого в экономике населения данной возрастной группы).

Доля экономически активного населения развитых европейских стран, участвующего в непрерывном образовании, достигает 60—70%. В Российской Федерации доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании, в настоящее время не превышает 22,4%.

Современные требования к системе дополнительного образования, направленные на расширение предоставляемых университетом образовательных услуг, характеризуются доступностью на всех уровнях, гибкостью и способностью быстро реагировать на возникающие потребности экономики в новых компетенциях, обнаруживать новые целевые группы в профессиональном образовании. Опережающими темпами необходимо развивать предложение коротких программ повышения квалификации.

Важнейшее место в системе дополнительного образования университетов должна занять сертификация квалификаций, в том числе полученных путем самообразования.

Одним из значимых принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является обеспечение права на образование на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями личности, непрерывность образования, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. В контексте этого нам необходимо создавать в университете условия для получения любым гражданином нашего округа профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки на протяжении всей жизни человека.

Развитие сферы непрерывного образования, должно включать гибко организованные вариативные формы образования, позволяющие выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций как по запросам населения, так и по заказу компаний. Нам необходимо стремиться к более тесной связи с субъектами спроса на рынке труда.

Ведущими механизмами стимулирования системных изменений в образовании, в проектах и программах модернизации образования на всех его уровнях стали: выявление и конкурсная поддержка лидеров — «точек роста» нового качества образования — и внедрение новых моделей управления и финансирования, ориентированных на результат.

Помимо традиционно сложившихся вертикальных моделей управления в университете (факультеты, кафедры, управления, отделы, научные лаборатории), в системе дополнительного образования надо развивать горизонтальные подразделения (команды проектов), объединенные для реализации, например, программ профессиональной переподготовки.

Такие объединения инициативных преподавателей и сотрудников могут разработать конкурентную и востребованную на рынке образовательных услуг программу обучения и реализовать ее в виде проекта, имеющего соответственно менеджера, сроки исполнения, риски, кадровые и материально-технические ресурсы и бюджет проекта.

Некоторый опыт создания такого рода команд в виде временных научно-исследовательских коллективов у нас есть. Такой опыт необходимо транслировать в целом по университету.

Наши партнеры из университета прикладных наук ЯМК г.Юваскюля отмечали, что современный преподаватель должен владеть профессиональными компетенциями в следующих областях:

1. Организация процесса обучения.
2. Взаимодействие с работодателями и потребителями услуг.
3. Разработка образовательных программ.
4. Управление проектами.

Овладение этими компетенциями заложено в образовательных программах педагогического профиля в университете прикладных наук ЯМК. Таким образом, современный преподаватель с Европейской точки

зрения это не просто передатчик знаний, а и маркетолог, менеджер, экономист и конечно педагог. И это особенно актуально в системе дополнительного образования.

Новой для системы образования приоритетной задачей является задача построить эффективную систему обучения взрослых, базирующуюся на современных форматах обучения и образовательных технологиях. В рамках этой системы наш университет с 2008 года успешно реализует программу обучения социально незащищенных категорий граждан компьютерной грамотности в рамках проекта «Электронный гражданин». Но этого недостаточно. Необходимо внедрять программы повышения квалификации и переподготовки кадров для государственного и корпоративного секторов экономики, а также системы неформального обучения взрослых всех возрастов, в том числе за счет расширения предложения на этом рынке.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы будет обеспечено стимулирование участия вузов и иных образовательных организаций в профессиональной переподготовке социально незащищенных категорий населения: безработных, пенсионеров, этнических меньшинств. Начиная с 2014 года, на конкурсной основе будут поддерживаться программы продвижения организаций профессионального образования на рынок услуг дополнительного профессионального образования, а также программы дополнительного профессионального образования, софинансируемые корпоративным сектором.

В соответствии с государственной программой системными ориентирами развития дополнительного образования в вузах Югры должны стать:

- проекты организаций профессионального образования (на четырехлетний период), направленные на модернизацию и расширение образовательных программ высшего и среднего профессионального образования, реализуемых в очной (дистанционной) и очно-заочной (вечерней) форме;
- развитие общедоступных Интернет-ресурсов для программ профессионального образования, включая специализированные порталы по направлениям подготовки;
- ваучерная система для поддержки освоения гражданами программ дополнительного профессионального образования;
- финансирование расходов по разработке и внедрению массовых программ образовательного кредитования для получения услуг дополнительного профессионального образования;
- разработка необходимых нормативных актов, анализ и распространение лучших практик непрерывного образования;
- разработка моделей реализации программ повышения квалификации и переподготовки кадров в организациях профессионального образования, моделей стимулирования и поддержки непрерывного образования в регионах;
- конкурсные субсидии на поддержку развития непрерывного образования в регионах.

*А.Ф.Мыйня, И.В.Игошкина, Н.И.Хисматулина*

*г.Мегион*

*МАОУ «СОШ № 9»*

## **РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Чтение – это средство саморазвития личности, важнейший фактор интеллектуального, нравственного, эстетического, развития человека. Уровень читательского развития, качество читательских предпочтений напрямую зависят от того образа и стиля общения с книгой, которые формируются в семье с самого раннего детства. Но в начале 90-х годов прошлого столетия в российских семьях отношение к чтению изменилось. Повлияла не столько компьютеризация, сколько общая обстановка в стране. В негативную сторону изменилось отношение к совместному чтению в семье.

Исследователи в области детского чтения выделяют ряд факторов, которые подчеркивают значимость семейного чтения:

- семейное чтение является наиболее древним, проверенным способом воспитания человека, в том числе и как читателя;

- семейное чтение формирует потребность в чтении;
- семейное чтение способствует правильному овладению родной речью, потому что регулярное чтение вслух с раннего детства знакомит ребенка с самим процессом чтения, определяет качество и предпочтения будущих читателей;
- семейное чтение формирует эмоционально-эстетическое восприятие книги;
- семейное чтение развивает способности, являющиеся основой для восприятия художественных образов;
- чтение вслух важно не только для малышей, но и для детей постарше. Взрослые имеют возможность наблюдать за духовным развитием ребенка и управлять им;
- семейное чтение — эффективный способ социализации подрастающего поколения [1, С. 177—179].

Перспективы развития современного образования, определенные, в частности, в школьных образовательных стандартах нового поколения, связаны с потребностью общества в саморазвивающейся, функционально грамотной личности — человеке деятельном, культурном, проявляющем себя субъектом бытия, способном к свободной реализации в динамичном мире.

Современному обществу с его глобальными проблемами востребован в первую очередь человек не столько информированный, сколько готовый к познанию, к ценностному осмыслению результатов своей деятельности, своих взаимодействий с социумом. Философы, педагоги, люди искусства единодушны в признании того, что современный ребенок растет многознающим, однако это «многознание» не означает, что он готов к саморазвитию, познанию и проч.

Современные дети развиваются очень быстро, если попадают в по-настоящему развивающую образовательную среду. Так, многочисленные исследования доказывают прямую связь успешности развития личности с объемом чтения: чем больше читаешь, тем больше и лучше развиваешься. С точки зрения известного социолога культуры и чтения С.Н.Плотникова, читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта: они более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении, способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое и выявлять противоречия, легче вступают в контакты. То есть чтение формирует качества духовно зрелого, культурного и социально зрелого человека [2, С. 46—58]. Следовательно, именно чтение может и должно стать определяющим фактором решения актуальных задач российского образования.

Учитывая, что правильные взаимоотношения с книгой формируются, прежде всего, в семье, временный творческий коллектив школы, работающий по теме «Школа и родители. Пути к сотрудничеству», провел исследование состояния данного вопроса в школе. С целью изучения проблем семейного чтения было проведено выборочное анкетирование учащихся 1-х, 5-х и 10-х классов и их родителей.

По результатам опроса назвать свою любимую книгу смогли 96% опрошенных детей. Но только 43% родителей смогли назвать любимую книгу ребенка. Т.е. больше половины родителей не знают, что читают их дети. 75% детей ответили, что у них есть домашняя библиотека. Среди родителей 84% заявили, что у них есть домашняя библиотека. Такой разрыв в ответах говорит о том, что десятая часть опрошенных детей не интересуется домашней библиотекой и, разумеется, не читает и не анализирует книги совместно с родителями.

С помощью анкетирования было выяснено, что в семейных библиотеках содержится в среднем от 20 до 50 книг. В большинстве семей старшеклассников в домашних библиотеках насчитывается более 50 книг. По всей вероятности, это связано с тем, что обучающиеся, готовясь к поступлению в вузы, приобретают необходимую литературу. И, наверняка, у некоторых старшеклассников к этому возрасту уже сформировался определенный читательский вкус и интерес к книге.

Анализ содержания домашних библиотек показал, что их ядро составляют приобретения бабушек и дедушек еще в «советское» время. Тогда преимущественно покупалась художественная литература и небольшое количество качественной справочной литературы. Учитывая особенности нашего региона, можно предположить, что в большинстве семей наших обучающихся не только теряется связь со старшим поколением, но и большинство родителей не уделяют должного внимания пополнению домашних библиотек и семейному чтению.

Если в семьях первоклассников и пятиклассников принято читать преимущественно художественную литературу (почти 60% от общего количества книг), то к десятому классу справочная литература в домашних библиотеках всех опрошенных семей занимает более трети от всего количества книг. И, как правило, это не всегда качественная литература. А, как известно, чтение именно художественной литературы формирует качества духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека. В настоящее время среди взрослых часто наблюдается тенденция: читать — это в первую очередь «скачивать» информацию. Можно говорить о замкнутом круге: сначала родители передают детям подобное отношение к чтению, потом добавляются сверстники, мода, заданная средствами массовой информации.

Чем младше по возрасту школьник, тем активнее родители помогают ему в выборе книг для чтения (91% родителей первоклассников, 79% родителей пятиклассников и менее половины родителей десятиклассников).

Наиболее негативная ситуация выявилась при ответе на вопрос: «Как часто вы читаете и анализируете книги совместно с детьми?». Положительно на данный вопрос ответили лишь 60% опрошенных. 10% родителей не приобщают своих детей к чтению, а 28% изредка уделяют внимание совместному чтению с детьми.

Почти в половине семей не закладываются правильные взаимоотношения с книгой. 44% родителей первоклассников, 26% родителей пятиклассников часто читают и анализируют книги вместе с детьми, родители же десятиклассников не видят в этом никакой необходимости.

Около 60% родителей первоклассников и пятиклассников считают, что чтение сближает детей и родителей. Около 20% предписывают семейному чтению воспитательную роль. 11% родителей пятиклассников и 35% родителей десятиклассников полагают, что от семейного чтения пользы мало. 11% семей пятиклассников и 34% семей десятиклассников уверены, что их дети не нуждаются в помощи, так как они уже взрослые и самостоятельные.

В результате, большую часть свободного времени учащиеся уделяют общению со сверстниками. В среднем это дети половины опрошенных родителей. 32% первоклассников играют за компьютерами. К старшим классам эта цифра постепенно уменьшается. Чтению книг в свободное от учебы время уделяют внимание лишь 17% первоклассников, 11% пятиклассников и 33% десятиклассников.

Проанализировав результаты исследования по основным показателям, можно сказать, что только около трети опрошенных родителей не только следят за чтением своего ребенка, но и активно участвуют в этом процессе. Они читают с детьми вслух, вместе выбирают книги, помогают комплектовать личную библиотеку ребенка, не только являются руководителями детского чтения, но и пытаются сохранить традиции семейного чтения. Смогут ли они их сохранить — покажет время. Однако две трети родителей не принимают участия в процессе детского чтения. Возможно, большинство родителей уверено, что детей трудно заставить читать, так как в настоящее время книге очень сложно конкурировать с компьютером и телевизором.

Анализ данной проблемы показывает, что существует ряд причин, мешающих возрождению традиций семейного чтения:

- родителей самих с детства не приучили в семье к чтению, поэтому они сами не любят читать и не понимают, насколько важно семейное чтение для развития ребенка.
- родители нуждаются в специальных знаниях, которые помогли бы им приобщить своих детей к чтению;
- отсутствие четко выраженных традиций совместного чтения в семьях, проживающих в нашем регионе;
- родителям не хватает времени для семейного чтения.

Это позволило понять степень актуальности проблемы и определить способы исправления негативной ситуации. Но простое информирование родителей никогда не давало результата, поэтому начата работа по вовлечению родителей в систему целевых мероприятий историко-литературного характера, чтобы стимулировать процесс совместного чтения художественной литературы, чтобы достойно выглядеть на различных конкурсах в школе.

К примеру, в 2012 году в нашей стране отмечается 200-летие Бородинской битвы, поэтому временный творческий коллектив учителей разработал и провел комплекс мероприятий, связанных с этой круглой датой, направленных на приобщение детей и родителей к семейному чтению. Организован он был в форме школьной историко-литературной игры «Умники и умницы-М», посвященный стихотворению М.Ю.Лермонтова «Бородино». Активность родителей стала проявляться уже в заочном отборочном туре, проходившем в виде тестирования, включавшего в себя вопросы из области истории, литературы, географии, мировой художественной культуры и иностранного языка. Как показал опрос детей, многие родители, а также, по словам детей, и другие члены семьи тщательно изучили и проанализировали стихотворение, биографию М.Ю.Лермонтова, исторические тексты, обратились и к другим дисциплинам, указанным выше.

Увидев результативность такой работы, школа выступила инициатором проведения городского этапа конкурса, который и был проведен в феврале этого года. Для подготовки команды были привлечены родители-наставники, которые совместно с детьми читали литературные произведения, связанные с Бородинским сражением, и исторические тексты как равноправные партнеры; помогали шить костюмы для театральных постановок, украшали зал, изготавливали пригласительные билеты для гостей, помогали на репетициях концертных номеров и т.д. Дополнительно к историко-литературной игре был проведен конкурс детских рисунков, опять таки выполненный совместно с родителями. Тему конкурса нельзя назвать легкой. Родителям и детям пришлось обратиться к тексту литературного произведения, разделить эмоции от прочитанного, определить эпизод для иллюстрации и подобрать цитаты для названия работы.

На наш взгляд, система внеклассных мероприятий, связанных с изучением литературных произведений, очень эффективна как для сближения между детьми и их родителями, так и приобщения детей и родителей к совместному семейному чтению как эффективному способу социализации подрастающего поколения, потому что предусматривает акцентное вычитывание художественных произведений.

## Литература

1. Домашняя библиотека/ Крейденко В.С. и др. СПб., 2002.
2. Плотников С.Н. Чтение и экология культуры. Текст//Номо legens: Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1829—1995): Сб. науч.тр. / С.Н.Плотников. М., 1999.

## РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Профессиональное образование в последнее время подвергается реформированию. Благодаря всем нововведениям основная цель также претерпела изменения. Все чаще её стали формулировать следующим образом: подготовка компетентного специалиста. Так что же следует понимать под термином «специалист» и с каких точек зрения ученые рассматривают понятие «компетентность»?

Итак, в толковом словаре С.И.Ожогова значение слова «специалист» - работник в области какой-нибудь определенной специальности.

Понятие «компетентный», трактуется, как знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области.

Таким образом, формулируя основное определение «компетентный специалист» логичным будет объединить лексическую основу.

«Компетентный специалист» — работник, осведомленный в какой-либо области, способный интегрировать свои знания в различные области профессиональной деятельности.[1]

Понятие компетентность не является устоявшимся и рассматривается учеными с различных точек зрения в контексте термина компетенция:

А.В.Хуторской [4]	В.А.Болотов, В.В.Сериков [1]	Э.Ф.Зеер [2]
Рассматривает компетенцию в контексте общего образования. В данном подходе предлагают различать «компетенция»-общее понятие, а «компетентность»- индивидуальное.	Рассматривают «компетентность», как следствие саморазвития индивида. А также самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.	Рассматривает «компетентность», как понятие определяемое знаниями, умениями и опытом человека.

Анализируя данные подходы можно сделать вывод, что «компетенция» является составной частью «компетентности». С учетом сформированности компетентности, можно говорить о профессиональной готовности выпускников к какой-либо профессиональной деятельности.

В данной статье мы рассмотрим один вид компетентности — «информационную». Более подробно основные принципы формирования «информационной компетентности», рассмотрены в диссертационном исследовании на тему «Формирование информационной компетентности у студентов гуманитарных вузов в процессе профессионального образования».

Основным объектом является формирование профессиональной информационной компетентности, предметом исследования — формирование информационной компетентности у студентов гуманитарных вузов, гипотезой исследования — дидактическое обеспечение, включающие модель формирования информационной компетентности.

Модель формирования информационной компетентности и описание компонентов входящих в состав данной модели будем рассматривать, как основную цель исследования.

<b>Цель:</b> формирование информационной компетентности у студентов гуманитарных вузов.		
↓		
<b>Педагогические условия</b>		
Внедрение информационных технологий в учебный процесс на всех этапах обучения.	Усиление учебно-познавательной деятельности с учетом информационной среды.	Диагностика и самодиагностика способностей студентов к информационной деятельности с применением информационных технологий направленных на возникновение рефлексий.
↓		
<b>Организация педагогического процесса</b>		
1) Внедрение информационных технологий в учебный процесс (лекции, практикумы, лабораторные работы... с использованием информационных технологий). 2) Организация информационной деятельности студентов посредством информационной предметной среды (использование средств и методов информационных технологий). 3) Организация диагностики и самодиагностика способностей к информационной деятельности (использование тестов, практических испытаний в области информационных технологий).		
↓		
<b>Педагогические задачи</b>		
1) Систематизация знаний в области информационных технологий. 2) Формирование и развитие умений в области информационных технологий		

3) Применение знаний и умений в области информационных технологий в профессиональной деятельности. 4) Владение студентами информационной компетентностью. 5) Диагностика уровня сформированности информационной компетентности.
↓
Оценка качества учебного процесса
1) Показатели: наличия теоретических и практических знаний. 2) Показатели: применение умений в области информационных технологий. 3) Показатели: наличие мотива на деятельность с информационными технологиями постановка целей и их осуществление с помощью информационных технологий.
↓
Результат применения модели
1) Теоретические и практические знания в области информационных технологий. 2) Владение способностями к деятельности в области информационных технологий. 3) Осознание роли информационной компетентности студентами в будущей профессии.

Данная модель, как и любая дидактическая разработка должна апробироваться на практике с учетом компетентностного подхода.

Приведем определение компетентностного подхода, предложенного О.Е.Лебедевым:

*Компетентностный подход* — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. [3]

Внедрение данной модели должно осуществляться на всех ступенях получения профессионального образования.

Значимость информационной компетентности очевидна. Отсутствие же сформированной компетентности, порождает не профессионализм, и как следствие этого не уверенность в завтрашнем дне. Что, безусловно, идет в разрез с задачами современного образования.

#### Литература

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Уч. пособие. М.; Воронеж, 2003.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3—12
4. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В.Хуторской. М., 2002.

*С.К.Овсянникова*

*г.Нижневартовск*

*Нижневартовский государственный гуманитарный университет*

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Духовно-нравственное воспитание гражданина России — это начало и результат, смысл и основной ресурс социального и экономического прогресса общества. В конце прошлого века ослабло внимание государства и общества к целенаправленному формированию общественного сознания, к вопросам воспитания, к роли образовательного учреждения в воспитании подрастающего поколения. В поведении молодых людей наметились следующие тенденции:

- противопоставление себя другим людям, прагматизм;
- высокая степень нетерпимости между социальными группами;
- девальвация ценностей, связанных со служением обществу, государству;
- снижается доверие к старшему поколению;
- происходит переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение;
- усиливается процесс индивидуализации, отчуждения;

- родители, общественность слабо включены в управление воспитательным процессом, его организацию;
- растёт молодежная преступность, бродяжничество;
- отмечается разрыв внутрисемейных связей и отношений.

Эти негативные проявления в сознании и поведении молодежи сделали актуальной проблему государственной образовательной политики в области духовно-нравственного развития личности: на чём должна основываться система образования, каким принципам должно соответствовать содержание образовательного процесса, чтобы подрастающее поколение взросло и социализировалось на высоких духовно-нравственных основаниях, при этом являлось бы патриотами и достойными гражданами Российской Федерации, могло бы бесконфликтно существовать в поликультурном пространстве своей страны и мира?

Формирование духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения является одной из важнейших задач современной системы образования. Это сложный, многоплановый и многоаспектный процесс. От него зависит культурно-историческая эпоха, формирующая образ жизни народа и сознание человека.

Российской Академией образования разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Концепция включает обоснование общенационального педагогического идеала, систему требований к задачам, условиям и результатам воспитания школьников, к структуре и содержанию программ воспитания и социализации учащихся общеобразовательной школы, а также систему базовых общенациональных ценностей, на основе которых могут быть выстроены программы воспитания и социализации обучающихся [1,8].

В современных условиях при возрастании интереса к национально-культурным и религиозным ценностям, необходимо воспитание подрастающего поколения в духе толерантности, уважения традиций и культуры других народов.

Духовно-нравственное воспитание должно основываться на изучении социокультурного опыта предшествующих поколений, систематическом приобщении школьников к духовным и нравственным ценностям, к национальной и мировой культуре.

Начинать духовно-нравственное воспитание следует с начальной школы. Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников связана с тем, что в этом возрасте происходит социализация ребенка, расширяются его социальные связи, что требует проявления личностной позиции, определяющейся принятыми нравственными ценностями.

Важным механизмом, способствующим духовно нравственному воспитанию и развитию личности школьника, является введенный в образовательные учреждения России курс «Основы религиозных культур и светской этики».

Одной из проблем, связанных с изучением нового курса, является необходимость понимания детьми на данном возрастном и образовательном уровне реальных историко-культурных аспектов развития мировых религиозных культур. У курса «Основы религиозных культур и светской этики» просветительская и информационная направленность, и главный педагогический подход в обучении – светский, неконфессиональный.

Культурологический подход - основной методологический принцип реализации курса, способствующий формированию у младших школьников первоначальных представлений о религиозной и светской культуре.

Проведенная Министерством образования и науки Российской Федерации экспертиза результатов экспериментального внедрения в образовательный процесс комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» для общеобразовательных школ, беседы с педагогами-практиками, осуществляющими преподавание данного курса, позволили выявить ряд проблем в его реализации:

- сложность, объемность материала в учебных пособиях. Необходима адаптация содержания с учетом возрастных особенностей обучающихся. Учителю приходится значительную часть времени на уроках использовать для разъяснения сложных для понимания учащимися терминов, т.к. многие тексты уроков трудны для восприятия школьников, перегружены терминологией;

- сложность освоения дисциплины педагогами. Они испытывают дефицит базовых знаний, много времени затрачивается на подготовку к уроку. Многие педагоги испытывают дефицит знаний по преподаванию отдельных модулей;

- существует проблема удовлетворения потребностей всех учащихся в зависимости от выбора модуля, если будут группы, состоящие из 1—4 человек. Для сельских школ с малой наполняемостью классов и невозможностью финансирования освоения курса ОРКСЭ на основе индивидуального обучения (по 1—2 человека на каждый модуль) сложность представляет обеспечение выбора модуля в соответствии с желанием каждого ребёнка;

- недостаток или отсутствие внимания со стороны родителей по причине их занятости и (или) низкого образовательного уровня. Родители не всегда охотно откликаются на просьбы помочь своим детям в подготовке творческих работ;

- недостаточным является методическое сопровождение данного курса;

- в учебниках предложено мало ситуаций, требующих включения обучающихся в процесс обсуждения, высказывания своей точки зрения;

— низкий уровень содержания электронного сопровождения к курсу ОРКСЭ: в электронном приложении не хватает «глубины», встречаются ошибки;

— значительная часть обучающихся испытывает затруднения в понимании текстов учебников. Содержание учебников не всегда соответствует возрастным особенностям младших школьников; иллюстрации не всегда соответствуют теме урока, отмечается недостаток отрывков из художественных произведений по темам, отсутствие словаря;

— стиль некоторых фрагментов текста не соответствует возрастным особенностям младших школьников; необходимо усвоить достаточно большой объем материала, а времени для его изучения выделяется недостаточно;

— содержание материала, изложенное в учебнике по модулю «Светская этика», слишком сложное для восприятия учащимися начальной школы [2].

Приведем основные организационно-педагогические условия эффективности воспитания духовно-нравственной личности школьника:

— усиление аксиологической составляющей в образовательном процессе школы с учетом возрастных особенностей воспитанников;

— организация детского воспитательного коллектива как целенаправленно воспитывающей микросреды;

— организация работы со средствами духовно-нравственного воспитания в рамках изучения данного курса на уроке, во внеучебной деятельности;

— практическая деятельность, направленная на формирование способности обучающихся к сопереживанию, состраданию, любви, бескорыстной заботе, которые составляют основу духовности;

— использование потенциала игровой деятельности в духовно-нравственном воспитании;

— индивидуальный и дифференцированный подход к духовно-нравственному воспитанию детей школьного возраста;

— обеспечение поддержки семьи, привлечение родных и близких учащихся к учебной и внеурочной деятельности.

Таким образом, проникая во все сферы жизни современного школьника, духовно-нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс организации всей его жизнедеятельности: деятельности, отношений, общения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Духовно-нравственное воспитание человека обязательно должно опираться на этнические, национальные, религиозные духовные ценности.

#### Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
2. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-285790.html>

*И.В.Патрушева*

*г. Тюмень*

*Тюменский государственный университет*

### ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время образование рассматривается как достояние личности, как условие ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, формы и методы, и роль педагога в учебно-воспитательном процессе.

В педагогике под инновацией понимается введение принципиально нового, существенно меняющего сложившуюся педагогическую практику; «изменение, направленное на улучшение развития, воспитания и обучения школьников» [4].

Учитель как субъект педагогического процесса является главным инициатором нововведений в системе образования. Процессы кардинальных преобразований школы и общества требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой (инновационной) педагогической деятельности.

Субъект — человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно.

А.И.Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций — это его деятельное самосознание, т.е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Автор представляет субъективность как единство целеполагания и целеосуществления в одном лице.

Педагога, осваивающего и использующего в своей педагогической деятельности новшества или отдельные новые элементы, называют новатор. Субъективный фактор играет решающую роль, как на стадии внедрения, так и на стадии распространения новшества. Педагог-новатор выступает на этом этапе в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца или модификатора его в процессе внедрения.

Понятие «инновационная деятельность» рассматривается как вид педагогической деятельности, как творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования, как социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Инновационная деятельность педагога основана на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики [1].

К основным функциям инновационной деятельности педагога относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения и т.п.

В основе инновационного поведения учителя лежат умения построения концептуальной основы педагогического новшества, включающие диагностику, прогнозирование, разработку программы эксперимента, анализ ее осуществления; способности реализации инновационной программы, отслеживания хода и результата внедрения, коррекции и рефлексии инновационных действий.

Отличительные черты инновационной деятельности педагога: новизна в постановке целей и задач; глубокая содержательность; оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач; разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса; способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в совершенствование профессии.

Для учителей-новаторов характерен не только высокий интеллектуальный потенциал, но и критичное отношение к действительности, устремленность на поиски альтернативы ее несовершенству.

Несомненно, не каждый учитель способен реализовывать педагогические новшества. Для этого он должен обладать так называемым «инновационным потенциалом». В последнее время данное понятие нередко обсуждается в связи с перспективами социально-экономического развития страны, общества и возможностями профессиональной самореализации специалистов разных профессий.

Наиболее часто инновационный потенциал определяется как способность среды, коллектива, человека создавать и реализовывать возможности своего развития, как совокупность различных видов ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

Под инновационным потенциалом педагога понимается совокупность социокультурных и творческих характеристик личности учителя, выражающая готовность совершенствовать педагогическую деятельность, и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность, средств и методов. А также возможность и желание педагога развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании [3].

Педагогов, обладающих инновационным потенциалом отличают: способности генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное — проектировать и моделировать их в практической деятельности; открытость личности новому, отличному от общих представлений; развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Важным условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационные решения, идти на определенный риск, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, часто сопровождающие процесс обновления; способности преодолевать психологические барьеры, возникающие при внедрении новшеств в учебно-воспитательный процесс.

Препятствия на пути внедрения нового называют «антиинновационный барьер» (А.И.Пригожин и др.), «инновационный барьер», «инновационное сопротивление» (В.И.Загвязинский, Т.А.Строкова, Р.Х.Шакуров и др.). Внутренние препятствия (нежелание, боязнь, неуверенность и др.), мешающие человеку успешно выполнять некоторое действие, в психологии понимаются как психологические барьеры.

В.И.Антоном психологические барьеры рассматриваются как: 1) форма проявления социально-психологического климата коллектива в условиях инноваций в виде негативных психических состояний работников, вызванных нововведением; 2) совокупность действий, суждений, понятий, умозаключений, ожи-

даний и эмоциональных переживаний работников, в которых осознаваемые или неосознаваемые, скрыто или явно, преднамеренно или непреднамеренно выражаются негативные психические состояния.

По мнению В.И. Загвязинского «любое педагогическое нововведение содержит риск, связанный с непредсказуемостью всех возможных последствий, ибо неизвестно, даст ли вводимое новшество ожидаемый результат, приживется ли оно в традиционных условиях, воспримут ли его педагоги и смогут ли участвовать в его использовании, примут ли нововведение учащиеся и их родители» [2]. Это часто создает барьеры инновационной активности педагогов, выражающиеся в боязни навредить образовательному процессу и детям, разрушить свою репутацию или оказаться «белой вороной».

В качестве основных причин возникновения сопротивления инновациям чаще всего называют: страх перед неизвестным; отсутствие достаточных знаний об инновации и инновационной мотивации; неспособность преодолеть стереотипы поведения и отказаться от привычных способов профессиональной деятельности; угроза потери приобретенного особого статуса в коллективе, боязнь обнаружить свою профессиональную некомпетентность; неразвитость способности к риску и т.п.

Исследования показывают, что для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить некоторые стереотипы обыденного сознания, которые мешают эффективно осуществлять нововведения. И наиболее продуктивно данный процесс может происходить еще на этапе профессионального обучения педагогов.

Выделяют ряд факторов, необходимых для успешного осуществления процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность: процесс должен быть непрерывным, т.к. инновационная практика — это изменяющийся процесс; его сопровождение должно осуществляться на основе компетентностного подхода; профессиональное развитие происходит за счет участия субъекта в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессов [1].

Таким образом, инновационная деятельность педагога в образовательном учреждении является основой для реализации новшеств и модернизации учебно-воспитательного процесса. Именно учителю принадлежит ведущая роль в успешности нововведений. Как субъект обновления и совершенствования системы образования педагог должен обладать инновационным потенциалом, включающим совокупность определенных знаний и умений в области педагогической инноватики, способность и готовность проектировать и реализовывать нововведения в учебно-воспитательном процессе, сформированность мотивации к совершенствованию педагогической деятельности и развитию индивидуальности, умения преодолевать психологические барьеры, возникающие при внедрении новшеств.

#### Литература

1. Григорьева С.Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2011. (13.00.08 — теория и методика профессионального образования).
2. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы, стратегии и тактики: монография. Тюмень, 2011.
3. Педагогический терминологический словарь. СПб., 2006.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А.В.Хуторской. М., 2008.

*С.Н.Петрова*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### СТУДЕНЧЕСКИЕ ЦЕНТРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФРАСТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ

Особенности инновационного развития экономики требуют нового подхода к формам образования. Современный специалист должен динамично соответствовать рынку и не только быть конкурентоспособным в специфике своей будущей (отраслевой) профессии, но и иметь на практике представления о целостном инновационном процессе. Он должен знать не только как создать технологию, но и как грамотно ею управлять.

Сегодня молодому специалисту недостаточно разбираться только в одной области знаний, он должен быть способен интегрировать свои знания и направлять их в единый вектор своей научно-творческой и предпринимательской активности.

Студенческие научные центры являются, наилучшей дополнительной формой образования на современном этапе трансформации последнего. В России хорошая база высшего профессионального образования, которая складывалась столетиями, сформировались устоявшиеся (отраслевые) специальности, появляются новые. Образование должно трансформироваться с учетом запросов рынка и реальной рыночной ситуации, но не изменяться глобально, а лишь дополнять, привносить в структуру вузов новые элементы, которые способствовали бы развитию научно-инновационной деятельности студентов в период их обучения.

Продукт интеллектуального труда — сегодня самый конкурентоспособный товар и надо научиться его коммерциализировать, научить человека грамотно оценивать продукт своего интеллектуального труда, а это, в свою очередь, необходимо прививать уже со студенческой скамьи.

Для того чтобы развивать научно-инновационную деятельность студентов уже со студенческой скамьи, научить пользоваться результатами своего интеллектуального труда и получать из этого выгоду, им необходимо иметь целостное представление о цепочке создания инноваций от момента возникновения идеи до ее коммерциализации. Следует дать возможность студентам самим реализовывать эти инновации на практике на всем этапе их создания и внедрения в производство. Только в этом случае российский рынок и наши технологии станут конкурентоспособными на мировом рынке, а специалисты действительно будут знать цену своему интеллектуальному труду, поскольку они пройдут эту школу еще в вузе.

Реформирование высшего профессионального образования в стране ведет к изменениям критериев оценки работы вуза при аттестации и аккредитации. При этом важное место уделяется достижениям в развитии творческой деятельности обучающейся в вузе молодежи. В связи с этим определенным интерес представляет обмен опытом организации научно-исследовательской деятельности студентов и молодых ученых в разных вузах страны.

Сегодня на рынке труда очень часто нужны специалисты на стыке профессий и, возможно, это один из путей трансформации образования — создание смежных специальностей, целесообразнее в практику вводить студенческие центры, которые были бы не только местом применения студентами своих знаний на практике, но также местом, где они могли бы начинать реализовывать себя в будущей профессии. Важно, чтобы студенческий центр гармонично вписывался в общую структуру вуза.

Студенческие центры должны формироваться в виде инкубационных предприятий, участвуя в них, студенты могли бы самостоятельно выстраивать инновационную цепочку, тем самым приобретая опыт создания и реализации инноваций.

В этих центрах должен быть собран весь информационный поток: информация о грантах, научных мероприятиях, конкурсах, конференциях, проведение мастер-классов, где студенты должны показать свою научную активность.

Сегодня в российских вузах существует достаточно много студенческих центров, различных по своей структуре и выполняемым функциям.

Условно деятельность, которую ведут студенческие центры в России, можно подразделить по следующим направлениям:

- 1) организационно-развлекательная — охватывают творческие аспекты развития студентов;
- 2) учебно-тренировочная — развивают определенные навыки студентов, создают макетные ситуации для последующего решения;
- 3) научно-инновационная — занимаются научно-творческим развитием студента, реализацией проектов;
- 4) консалтинговая — оказывают различную помощь (юридическую, финансово-аналитическую, аренду площадей и др.) студентам, молодым предпринимателям;
- 5) карьерно-ориентационная — помогают в поиске информации о трудоустройстве, способствуют профессиональной адаптации;
- 6) научно-методическая — центр информации и организации конференций, выставок, фестивалей;
- 7) специализированная — занимаются одним каким-либо направлением (к примеру, студенческий маркетинговый центр).

Исходя из этой градации, часть студенческих центров можно отнести исключительно к одному направлению их деятельности, другие совмещают в себе несколько направлений. Многие центры имеют отраслевой характер.

Сегодня Президент РФ заявляет в своем Послании Федеральному Собранию: «Нам нужно организовать масштабный и системный поиск талантов в России и за рубежом». Содействовать приходу молодых одаренных людей в фундаментальную и прикладную науку. Ускорить формирование сильных государственных и частных центров разработки новых технологий. Реально помочь малому и среднему бизнесу в создании инновационных предприятий. Это задача всего общества и в то же время шанс для каждого применить свои способности» [1]. Для того чтобы это все обеспечить, необходимо создавать условия для воспитания такой

инновационно-ориентированной молодежи, воспитания у нее предпринимательской культуры и творческой активности.

Но, как эту творческую силу направить в нужное русло, сделать ее основой развития инновационной экономики, научить людей, занимающихся инновациями, работать в малом и среднем бизнесе. Чтобы люди приходили в профессию уже со знанием дела и практическими навыками работы с инновациями.

Вузам нужны такие центральные структуры как студенческие центры, их основные задачи - это все-таки не обучение основам и специфике специальности, а несколько шире:

— глубокая интеграция образовательной составляющей в инновационных процессах вуза (использование образовательного резерва в инновационных процессах вуза);

— формирование у студентов инновационного мышления с целью развития инновационной способности и восприимчивости;

— обеспечение содействия в трудоустройстве выпускников для работы в инновационной среде;

— повышение уровня предпринимательской культуры студента, воспитание менталитета предпринимателя.

Благодаря таким структурам, студенты знали бы запросы рынка, адекватно реагировали на них. Здесь они могли бы сами создавать технологию, находить ей покупателя, развивать свое научное знание и, как следствие, заниматься инновационным предпринимательством.

Каждая из сторон инновационного процесса получает свои преимущества в результате создания и коммерциализации интеллектуальной собственности. Студент создает интеллектуальную собственность, начинает работать по своей специальности, планирует свою будущую карьеру, учиться работать в области инновационных технологий, развивает свои научно-творческие способности и решает поставленные задачи в коллективе. Поиск новых форм образования на сегодняшний день является актуальнейшей задачей. Образовательные системы ВПО должны динамично реагировать на запросы рынка, выпускать квалифицированных специалистов, ориентированных на инновационную экономику. Молодые специалисты должны быть подготовлены сразу вступить в трудовую жизнь, где бы они могли умело воспользоваться своими знаниями — конкурентоспособным ресурсом.

Сегодня, несмотря на некоторые позитивные сдвиги, положение дел в образовании оставляет желать лучшего. И это становится самой серьезной угрозой нашей конкурентоспособности.

Кроме того, система образования в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа. Передает новым поколениям ценности нации» [1].

#### Литература

1. URL: [http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349\\_type63372\\_type63374type63381type82634\\_208749.shtml](http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372_type63374type63381type82634_208749.shtml)
2. Концепция Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014—2020 годы (от 28.07.2008 г. № 568).
3. Постановлением Правительства Российской Федерации от 17.10.2006 г. № 613 О федеральной целевой программе «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007-2012 годы».
4. Государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013—2020 годы от 20.12.2012 г. № 2433-р.

*Ю.Н.Пуштина*

*г. Курган*

*Уральский институт экономики, управления и права*

### **ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Основные черты личности, социальный облик человека формируются в самом раннем возрасте, когда ребенок овладевает первым жизненным опытом под присмотром родителей, в окружении заботы и любви матери и отца. Еще в XVII веке многие ученые доказали, что первые пять — шесть лет жизни — самые важные для растущего человека. Советский педиатр А.Ф.Тур утверждал, что до пяти лет ребенок непременно должен воспитываться в семье. Педагоги установили следующую закономерность: «Успешность формирования личности обуславливается, прежде всего, семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результат физического, нравственного, трудового воспитания личности» [2, С. 75].

Семья и ребенок — зеркальное отражение друг друга. Влияние семьи на растущего ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. Именно семья определенным образом влияет на процесс и результаты формирования личности. Только в семье вырабатываются многие качества личности, которые нигде, кроме родительского дома, не могут быть воспитаны. Однако, в современной России семья испытывает кризис: она все хуже выполняет одну из основных своих функций — воспитание детей. Причинами этого кризиса являются ухудшение экономического положения большинства семей, высокий процент разводов, нарушение преемственности прогрессивных семейных традиций, отсутствие самодисциплины, пьянство, низкая культура общественной жизни. Также снизился уровень педагогической культуры родителей, да и всего общества в целом. Пришло в упадок педагогическое просвещение родителей. Просвещенными могут считаться лишь те родители, которые наряду с общей эрудицией знакомы с педагогикой, психологией и медициной [1, С. 30]. Кроме знаний о детстве нужны умения, чтобы использовать эти знания. Чтобы быть просвещенными родителями — надо постоянно применять эти знания и умения, а это очень трудно. Родитель должен ориентироваться в этих знаниях и умениях, то есть знать общие этапы развития ребенка (физиологического и психического), понимать их связь, осознавать основные принципы развития — что, зачем и как развить. Проявляется еще одна сторона знаний, необходимых просвещенному родителю, — этическая. Очень важно понимать, что в мир пришел новый человек, со своей индивидуальностью, своими уникальными способностями, с громадным и пока не раскрытым потенциалом. И этот человек имеет право сам прожить свою жизнь. Осознание этого простого факта сразу все меняет в роли родителя: из строителя, формирующего что-то по своему собственному плану, он превращается в открывателя, хранителя и шлифователя живой драгоценности, бесценной и неповторимой. И тогда его воспитательная задача не «сформировать», «преодолеть», «сломать» и т.п., а раскрыть, сохранить и развить потенциал ребенка, не навредив ему. Если родитель это знает и понимает, он уже на первой ступеньке просвещенного родителя. Специальные умения — это вторая составляющая в труде родителя ступень. Это то, из чего сложится стиль взаимодействия с ребенком. Например: «Не лезь, когда говорят взрослые!»; «Закрой рот!»; «Мал еще советовать!», — и «Подожди немножко, сейчас я освобожусь»; «Пожалуйста, потише, я тебя слышу»; «Мы учтем твоё мнение». Этический подход к личности ребенка — не разовое мероприятие, а раз и навсегда принятый факт: Умение увидеть это в своем ребенке (и в других детях, тоже) можно отнести к специальным умениям просвещенного родителя [3, С. 112]. Такое умение обеспечивает достойный стиль общения с ребенком, уважительный и тактичный. Разговаривать с ребенком как с равным — еще одно специальное умение. Оно означает, что родитель учитывает уровень освоенности ребенком языка, уровень его сознания, но общается с ним как с равным: не назидательно и не поучая. Суметь вовремя использовать нужный прием — еще одно важное умение просвещенного родителя. Оно непосредственно связано со способностью видеть проблемы и их причины, предвидеть следствия действий или поступков ребенка, то есть со способностью родителя педагогически мыслить. Педагогическое мышление отличается тем, что оно всегда направлено на ребенка в совокупности связей его внутреннего мира с внешним [5, С. 222]. Эта трудная работа, требующая умения абстрагироваться от себя и сосредоточиться на ребенке. Однако важно не только иметь знания и умения, но и применять их в жизни. Этап применения — это непосредственный контакт с ребенком. Первая трудность в применении педагогических знаний и умений заключается в непредсказуемости конкретной ситуации, что требует от родителей постоянного педагогического творчества, экспромта, а не использование готовых стереотипов. Вторая трудность исходит из недостатка родительского терпения в деле воспитания [6, С. 31]. Маме значительно легче самой убрать игрушки или покормить ребенка с ложки, чем ждать, пока он справится с этим сам. Спешащие, нетерпеливые родители воспитывают иждивенческие черты у своих детей и, конечно, не являются педагогически просвещенными. Третья трудность в применении самых прогрессивных знаний, идей воспитания заключается в необходимости постоянности этого процесса. Воспитание не может носить фрагментарный характер. Фрагментарность стирает все достижения воспитания. Ребенок не должен разрываться между вчерашним «нельзя», сегодняшним «можно» и завтрашним «опять нельзя» из-за нашей непоследовательности и непостоянства. Просвещенное родительство подразумевает отсутствие всех трудностей и ошибок на этапе собственного воспитания ребенка. Лучшее воспитание — личный пример, можно себе представить каких трудов требует самосовершенствование просвещенного родителя. Просвещенное родительство — это также и серьезный труд родителей и детей по совершенствованию, развитию и воспитанию друг друга в живом, реальном процессе жизнедеятельности.

Как уже было отмечено, что центральное место в формировании личности ребенка занимает семья. По мнению исследователей, именно от нее зависит, каким вырастет человек и какие черты характера сформируют его натуру. Ведь в семье ребенок получает первые навыки и восприятия действительности, приучается осознавать себя полноправным представителем общества. Именно поэтому важно психолого-педагогическое просвещение родителей, так как дети наше будущее.

## Литература

1. Аверин В.А. Психология развития детей дошкольного возраста [Текст]: Учебное пособие / В.А.Аверин. 2-е изд. перераб. СПб., 2000.
2. Популярная психология для родителей [Текст]: Книга для родителей / Под ред. А.А.Бодалева. М., 1989.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2004. С. 112—121
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. С. 222
6. Пуляева Л. Кто такой «просвещенный родитель»? // Дошкольное воспитание. 2004. № 12. С. 31.

*Г.М.Синдикова*

*г.Стерлитамак*

*Стерлитамакский филиал «Башкирский государственный университет»*

### ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Политические и социокультурные изменения, произошедшие в России за последнее десятилетие, привели к глобальной смене идеологии, в результате чего в стране возникла реальная угроза разрушения духовно-го здоровья нации. Особенно эта проблема коснулась детей и молодежи, поскольку именно в этом возрасте формируются ценностные ориентации и установки.

В сложившихся условиях одной из приоритетных и жизненно важных задач является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, что нашло свое отражение в одном из важнейших документов ФГОС второго поколения — Концепции «Духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». В «Требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», установленных Стандартом, определены общие задачи воспитания и социализации младших школьников в различных областях культуры, в том числе — в области формирования личностной культуры[1].

Успешность введения нового стандарта начального общего образования во многом зависит от уровня профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов, их подготовки к решению поставленных задач. В связи с этим изучение курса «Теория и методика музыкального воспитания» приобретает особое значение, поскольку направлено на развитие у студентов способности к «одоухотворенному», подлинному образованию и воспитанию, мыслимому как сотворение внутреннего мира личности ребенка посредством передачи духовного богатства человечества, его культурных, национальных и общечеловеческих ценностей.

Содержательным ядром музыки являются общечеловеческие ценности. Г.Г.Коломиец выделила аксиологическое ядро музыки, представленное «сгустком» общечеловеческих ценностей, присутствующих в музыкальном искусстве. По силе значимости и влиянию на человека общечеловеческие ценности, пронизывающие музыкальные произведения, выстроены следующим образом:

1. Вера в божественное. Сюда входят следующие содержательные аспекты музыкального творчества: языческое мировоззрение, религиозная тематика, становление профессионального искусства при средневековой церкви, григорианские хоралы, мессы, русский знаменитый распев, русская церковная (хоровая) музыка (И.С.Бах, Г.Ф. Гендель), традиционный фольклор (обрядовость в творчестве Н.А.Римского-Корсакова, архаика в музыке И.Ф.Стравинского и молодого С.С.Прокофьева) и др.

2. Ценность — человек, его жизнь. К содержательным аспектам музыкального творчества относятся: воспевание человека в Античности и в эпоху Возрождения (полифонисты строгого стиля, мотеты, мадригалы, разнохарактерные пьесы). Возвышение идеальных героев в эпоху классицизма; идея разума, чувство долга, самопожертвование, столкновение человека с судьбой (творчество К.Глюка, В.Моцарта, Л.Бетховена); мотив судьбы, борьба, порыв к счастью, жизнь и смерть, социальный мотив — западно-европейское и русское искусство XIX века романтико-реалистического направления (Ф.Шуберт, П.И.Чайковский, другие); тема «Человек» в искусстве XX века в углубленно-психологическом и расширенно философском планах (Г.Малер, Д.Шостакович, Н.Мясковский, С.Прокофьев, А.Онеггер, П.Хиндемит, Б.Барток и др.).

3. Ценность — Отечество: свободолюбие, справедливость, национальное самосознание, отраженные в биографиях композиторов; гражданская тема, идея самопожертвования во имя свободы народа (оратории Г.Генделя; идея «братство-равенство-свобода» — Л.Бетховена; патриотизм — Ф.Шопена, Ф.Листа,

А.Дворжака, Б.Сметаны, Э.Грига, Я.Сибелиуса, М.И.Глинки, Дж.Верди и др.); власть и народ (М.П.Мусоргский); революционная тематика (Н.Я.Мясковский, Д.Д.Шостакович, Г.В.Свиридов и др.); фольклор, его претворение в творчестве композиторов.

4. В роли ценностей выступает, безусловно, красота, прекрасное: культ красоты человека, гармония души и тела — музыка Возрождения, барокко, классицизма; сила искусства: тема Орфея — Я.Пери, К.Глюк, Г.Берлиоз, Ф.Лист; музыка в синтезе искусств; любовь как одна из высших форм проявления прекрасного. Тема любви в романсах, операх, симфонических произведениях (Ф.Шуберт, Р.Шуман, Ф.Шопен, Ф.Лист, Г.Берлиоз, Дж.Верди, М.И.Глинка, А.С.Даргомыжский, Н.А.Римский-Корсаков, П.И.Чайковский, С.В.Рахманинов и др.); красота как высшая ценность импрессионизма; гармония музыкальных форм, красота «музыкального» в музыке.

5. Природа как ценность: подражание голосам природы, картины природы, чувства, вызванные образами природы: французские и английские клавесинисты (А.Вивальди, Й.Гайдн, Л.Бетховен, Г.Берлиоз и др.); пантеистическое восприятие природы (Н.А.Римский-Корсаков, Г.Малер); романтическое восприятие природы как отражение внутреннего мира человека; отражение голосов природы в современной музыке, «новое подражание» электронными (техническими) средствами музыки.

6. Выделяют такую ценность, как истина, познание, что проявляется в полифонических и сонатно-симфонических циклах; тема фаустианства (Г.Берлиоз, Ш.Гуно, Ф.Лист); истина, познание в контексте космогонической концепции мира — (И.С.Бах, П.Хиндемит, симфония «Юпитер» и опера «Волшебная флейта» В.А.Моцарта и др.).

7. Труд, деятельность, созидание. Сюда входят следующие содержательные аспекты музыкального творчества: творческие пути композиторов как примеры самоотверженного труда - акцент на формирование, становление личности композитора; крестьянский и ремесленный труд, идиллически воспетый в творчестве композиторов (И.С.Бах «Крестьянская» кантата, Й.Гайдн оратория «Времена года», К.М.Вебер «Вольный стрелок», Р.Вагнер «Нюрнбергские мейстерзингеры»); реалистическое отражение труда в русской советской музыке [2].

Процесс постижения музыки основан на актуализации аксиологического ядра музыки как некой субстанции, или гармонии мира, вселенского космического Ритма, и как вида искусства в его ценностном значении. В каждом произведении присутствует некий таинственный закон музыки-субстанции. Многие художники и музыканты воспевают музыкальную сущность мироздания и были убеждены в способности искусства раскрыть эту извечную тайну. Как вид искусства музыка всегда есть ценность, поскольку она - проявленная сущность музыкальной субстанции, взаимодействующая с человеком, его антропологической сущностью: тело-душа-дух. Этим ипостасям человеческого существа соответствует и бытие музыки. «Механизмом сцепления» выступают ценности музыки, обращенные, с одной стороны, к высшей цели и смыслу, другой — к целям и смыслам человеческого бытия.

Постижение аксиологического содержания музыки как искусства осуществляется в процессе активного музыкального восприятия, предполагающего раскрытие взаимосвязи общечеловеческих ценностей с содержательным аспектом музыкального произведения, а также распредмечивания ценностной доминанты музыкального сочинения, направления и творчества композитора. Сливаясь с музыкой, человек вторгается в область особых переживаний, в которых осуществляется слияние человека как души с ее производящей силой. Ощувив бесконечную потребность определиться в вечности, человек поворачивается лицом к возможности спасения, поскольку осознает высшее требование — быть духовным. В таком случае музыка, представляющая собой соединение двух энергетических потоков — центробежного и центростремительного, — упорядочивает соответствующие энергии человека, активизируя в дальнейшем вторые. Именно они позволяют человеку концентрировать свое внимание не на внешних материальных объектах, а на внутренних, трансцендентных, что и приводит к состоянию духовного творчества, или особого музыкального переживания.

Таким образом, приобщение будущих учителей начальных классов к музыкальному искусству, отражающему многообразие мира в его духовно-ценностном значении для человека, решает важнейшую задачу духовно-нравственного воспитания будущих педагогов, деятельность которых будет направлена, прежде всего на становление мировосприятия учащихся и, в целом, на развитие их духовной сферы.

## Литература

1. URL: <http://standart.edu.ru>
2. Коломиец Г.Г. Ценность музыки. Философский аспект / Г.Г.Коломиец. М., 2012.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

Происходящие в нашей стране в последние годы социальные и экономические изменения ведут к жёсткой конкуренции на рынке труда. Работодатели предъявляют к молодым специалистам всё более высокие требования. В формирующейся конкурентной среде способен развиваться и работать с наилучшей отдачей только специалист с высоким уровнем квалификации. В данных условиях возрастает ответственность учреждений профессионального образования за качество подготовки выпускников, причём не только перед государством, но и перед молодыми специалистами, которым предстоит пройти через жёсткий отбор при трудоустройстве.

С сентября 2011 г. вся система образования, с начального до ВПО, осуществляет переход на ФГОС третьего поколения.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» Федеральные государственные образовательные стандарты определяются как совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ различного уровня.

На уровне СПО Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к:

- 1) структуре основных профессиональных образовательных программ;
- 2) условиям их реализации, (в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям);
- 3) результатам освоения основных профессиональных образовательных программ.

Таким образом, новое поколение федеральных государственных стандартов основано на формировании содержания образования исходя «от результата», а их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников (ОК, ПК), т.е. ФГОС нового поколения предусматривают модульно - компетентностный подход в образовании [1].

Стандарты третьего поколения характеризуют область, объекты и основные виды профессиональной деятельности выпускников, представляющих собой относительно автономные профессиональные функции, каждая из которых имеет специфические объекты, условия, инструменты, характер и результаты труда. Эти функции определены работодателем как необходимый компонент содержания основной профессиональной образовательной программы.

На основе этих функций в стандартах нового поколения структурируется содержание образовательной программы, разрабатываются контрольно-измерительные материалы, подбираются формы и методы обучения и оценивания результатов подготовки. Такой подход позволяет повысить качество профессионального образования, максимально приблизив квалификацию выпускников системы профессионального образования к требованиям современного рынка труда [1].

Для повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся, необходимо создать условия для обеспечения качества составляющих образовательного процесса.

Составляющими качества профессионального образования являются педагогические кадры, образовательные программы, материально-техническое обеспечение учебного процесса, а так же организация учебного процесса.

Особое значение в условиях реализации ФГОС СПО третьего поколения приобретает практика. Освоение студентами профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей сопровождается прохождением учебной и производственной (по профилю специальности) практики на базе учебных мастерских образовательного учреждения и на базах предприятий — заказчиков. Целью практики является комплексное освоение студентами всех видов профессиональной деятельности по специальности, формирование общих и профессиональных компетенций, а также приобретение необходимых умений и навыков практической работы по специальности. Содержание практики должно соответствовать требованиями к результатам обучения по каждому из профессиональных модулей образовательной программы в соответствии с ФГОС СПО, рабочими программами учебной и производственной практики [2].

Образовательное учреждение должно обеспечить эффективность и качество подготовки студентов в том числе и путем разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Оценка качества освоения образовательной программы должна включать, согласно ФГОС, текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает формы и процедуры текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине, фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. При этом необходимо создать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций выпускников

к условиям их будущей профессиональной деятельности. Для этого кроме преподавателей дисциплин и междисциплинарных курсов в качестве внешних экспертов оценочных средств должны привлекаться работодатели (представители организаций), преподаватели, читающие смежные дисциплины и междисциплинарные курсы [3].

Экспертные оценки должны полно и адекватно отображать требования ФГОС СПО, соответствовать целям и задачам основной профессиональной образовательной программы и ее учебному плану, учитывать все виды связей между знаниями, умениями, навыками, которые позволяют установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности, обеспечивать оценку качества общекультурных и профессиональных компетенций выпускников и степень общей готовности выпускников к профессиональной деятельности, предусматривать оценку способности обучающихся к творческой деятельности и т.д.

Результаты контрольно-оценочной деятельности являются основным источником информации о качестве подготовки обучающихся. Компетенции в разной степени поддаются как формированию в процессе обучения, так и оцениванию. Поэтому в процессе реализации ФГОС СПО третьего поколения необходимы качественно разработанные оценочные средства, создание оценочных средств на всех этапах обучения, развитие обеспечения оценочной деятельности:

- информационно-технологического;
- программного;
- научно-методического;
- кадрового [3].

В проекте «Российское образование 2020» отмечается, что профессиональное образование заключается в подготовке квалифицированного, конкурентоспособного, компетентного, ответственного работника, свободно владеющего своей профессией, ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [4].

Соблюдение образовательным учреждением любого уровня требований к условиям реализации основной образовательной программы обеспечит решение поставленных перед образованием задач подготовки специалистов.

Обеспечение качества образования — планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности, необходимые для достижения уверенности в том, что требования к качеству будут выполнены.

#### Литература

1. URL: <http://www.stvcc.ru/prep/articles/monitoring/>
2. URL: <http://www.stvcc.ru/prep/articles/expirens/>
3. URL: <http://www.myshared.ru/slide/229311/>
4. URL: <http://www.science-education.ru/103-6109>

*Н.С. Сомова*

*г. Ханты-Мансийск*

*Департамент образования и молодежной политики*

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ**

Проблема реструктуризации системы профессиональной ориентации молодежи, которая позволила бы повысить эффективность управления профессиональным самоопределением молодых кадров, приобретает все большую актуальность.

Происходящие в социально-экономической сфере страны изменения, породили проблемы профессиональной жизни, так как прежние профессиональные ориентации во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформированы. (Э.Ф. Зеер)

Сложившаяся система профессиональной ориентации молодежи не обеспечивает инновационного развития общества в части непрерывного повышения конкурентоспособности молодых работников, не устраняет дисбаланс между трудовым потенциалом страны и степенью его использования. Средний возраст безработных граждан в РФ составляет 34—35 лет. Данный факт свидетельствует о наличии проблем с трудоустройством

молодых специалистов вследствие некорректного выбора профессии. До 40% выпускников российских вузов не находят работу по специальности. В 2010 г. в Российской Федерации 70 % экономически активного населения и 80% молодых специалистов работали не по специальности [Л.Н.Захарова, С. 11].

Подготовка подрастающего поколения к созидательному труду на благо общества — важнейшая задача всей образовательной системы, в том числе, системы профессионального образования. Ее успешное осуществление связано с постоянным поиском наиболее эффективных путей трудового воспитания и профессиональной ориентации. Лучший педагогический опыт, результаты научных исследований, которые нашли отражение в государственных документах, показывают, что только системный, комплексный подход к решению вопросов профессионального самоопределения молодежи способствует успеху профориентационной деятельности. Исследователи отмечают, что развитие системы профессиональной ориентации молодежи предполагает реализацию трех направлений: реформирование общеобразовательной школы, ориентированное на профессиональное самоопределение учащихся; модернизация профессиональной школы с целью осуществления профессионального становления выпускников; создание системы управления, развития и совершенствования кадрового потенциала молодежи на предприятиях и в организациях всех сфер экономической деятельности для совершенствования профессионального мастерства и обеспечения профессионального роста работников... (Захарова, С. 8—9)

Профессиональная ориентация — это масштабная, экономическая, социальная, педагогическая, другими словами многогранная проблема. Выстроенная и научно обоснованная система профессиональной ориентации содействует рациональному распределению трудовых ресурсов общества в соответствии с интересами, склонностями, способностями личности и потребностями народного хозяйства в кадрах.

Профориентация, являясь целостной системой, состоит из взаимосвязанных подсистем, объединенных общностью целей, задач и единством функций: организационно-функциональная; логико-содержательная; управленческая; личностная.

Система профориентации выполняет диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую функции. Профориентация является непрерывным процессом и осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах.

В научной литературе в качестве субъектов профессиональной ориентации выделяют следующее:

— Самоопределяющаяся личность. Это может быть как школьник или студент, так и специалист в той или иной деятельности;

— Семья. Для семьи, имеющей в своем составе школьника, заканчивающего обучение, очень важно сориентировать его на жизненный успех, кроме того, семья сама ориентирована на успех, поэтому возможен такой вариант как «семейная карьера»;

— Психолого-педагогическая наука;

— Психологические центры и службы, в которых осуществляется практическая помощь людям в профессиональном самоопределении;

— Образовательные учреждения и прежде всего школа;

— Профессиональные образовательные учреждения;

— Фирмы, организации, предприятия;

— Органы управления разных уровней;

— Государство;

— Мировая экономика. В последнее время сильно усилились миграционные процессы, поэтому мировая экономика, в лице руководителей различных государств и их представителей в международных организациях, тоже выступает как субъект профориентации. (Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников)

По мнению некоторых отечественных ученых процесс профориентации обучающихся можно разделить на несколько уровней. На первом уровне важно сформировать у молодежи осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии, и своего места в обществе. Второй уровень процесса профориентации — формирование положительной мотивации к выбранной профессии, умения адекватно оценивать свои личные возможности в соответствии с требованиями избранной профессии. Третий уровень — формирование положительной мотивации к избранной профессии, осуществляемой на базе углубленного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин. (Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников)

Рассмотрим, как проявляется сформированность профориентационных знаний у школьников. По результатам социолого-педагогического исследования, проведенного в октябре-ноябре 2010 года в школах Югры, из опрошенных старшеклассников 8—11 классов (опрошено 34% от общего числа старшеклассников) 63% намерены поступать в вуз, 12% — в учреждения среднего профессионального образования, 4% — в профессиональные училища. Доля желающих продолжить образование в вузе по мере продвижения к выпуску из школы увеличивается и в 11 классе составляет 82%, доля желающих продолжить обучение в колледже снижается до 8%, в училище — до 2%.

Таким образом, жизненные планы школьников автономного округа, как правило, не связаны с получением рабочей профессии. Рабочие профессии наша молодежь оценивает сегодня как непрестижные. В то же

время в структуре вакансий, предлагаемых предприятиями автономного округа органам службы занятости населения, до 72% составляют именно такие профессии. Это устойчивый тренд, который сформировался за последние 5 лет и он, скорее всего, сохранится в ближайшие годы. Налицо противоречие между настроениями, планами выпускников и реалиями рынка труда.

Анализ организации профориентационной работы в образовательных учреждениях автономного округа выявил следующие основные проблемы:

- недостаточное программно-методическое обеспечение, отсутствие методической, справочной литературы, видеоматериалов по профессиям в учреждениях;

- недостаточная подготовленность специалистов, осуществляющих профориентационную работу;

- отсутствие курсов повышения квалификации, обучающих семинаров для педагогов-психологов, классных руководителей, других специалистов, занимающихся вопросами профориентации;

- слабое участие работодателей, недостаточное использование возможностей СМИ, включая электронные;

- учреждения общего образования и учреждения профессионального образования всех уровней ведут работу как отдельные подсистемы образования, не имеющие общих целевых установок и мотиваций;

- недостаточное использование модульных образовательных программ, ресурсов дополнительного образования;

- молодежь не мотивирована на получение рабочих и инженерных профессий, поскольку зачастую не информирована о реальной ситуации на рынке труда.

В целях решения выявленных проблем и создания в автономном округе системы профессиональной ориентации молодежи в Департаменте образования и молодежной политики разработана Концепция. В основу Концепции развития системы профессиональной ориентации молодежи автономного округа положена стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций (в дальнейшем — «Стратегия»). Стратегия — это документ, определяющий приоритетные задачи профессионального образования на среднесрочную перспективу и основные подходы к их решению. Необходимо привести содержание и структуру профессиональной подготовки кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда, обеспечить условия для ускоренного роста человеческого капитала, от качества которого зависит модернизация и технологическое развитие экономики страны.

Обновленная система подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций должна обеспечивать престижное, качественное практико-ориентированное образование и профессионально-личностное развитие. Существенное повышение требований к абитуриентам и студентам вузов позволит перераспределить потоки обучающихся по разным уровням профессионального образования, диверсифицировать образовательные траектории с учетом индивидуальных особенностей молодежи, построить прозрачные схемы карьерного движения.

Таким образом, система профессиональной ориентации автономного округа должна формировать образовательные потребности, воздействовать на выбор обучающихся, информировать их о том, какие профессии будут востребованы через несколько лет на рынке труда. Единая система мониторинга образовательных потребностей, формирование механизма управления кадровым потенциалом позволит не только оперативно реагировать на изменения, происходящие на рынке труда, но и прогнозировать ситуацию на нем, и в итоге готовить именно тех специалистов, которые будут востребованы через пять-шесть лет.

#### Литература

1. Захарова Л.Н. Развитие системы профессиональной ориентации молодежи: Автореф. дисс. .... канд. экон. наук: 08.00.05 / Л.Н.Захарова. Краснодар, 2011.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для вузов. М., 2006.
3. Основы профориентологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И.Вершинин, М.С.Савина, Л.Ш.Махмудов, М.В.Борисова. М., 2009.
4. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. 5-е изд., испр. и доп. М., 2010.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИХ ЗНАЧЕНИЕ

Закон «Об образовании» Российской Федерации, который был принят 29 декабря 2012 года и вступит в силу с 1 сентября 2013 года, провозглашает «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [3]. Сегодня человечество осознало, что его будущее зависит от того, сможет ли человек стать другим по своим интересам, потребностям, ценностным установкам.

Концепция модернизации российского образования выделяет воспитание в качестве приоритетной сферы образования. В законе «Об образовании» подчеркивается, что современная государственная стратегия воспитания — это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [3, 1].

Особое внимание уделяется развитию человеческого потенциала. Именно он является источником обеспечения устойчивого экономического роста страны в средне- и долгосрочной перспективе. На основе развития человеческого в человеке и должна быть нацелена система воспитания.

Таким образом, в современных условиях значительно возросли требования общества к воспитанию ценностных ориентаций личности подрастающего поколения во всех социальных институтах, в том числе в общеобразовательных учреждениях.

Среди ведущих тенденций развития отечественной системы образования и в качестве одного из принципов образовательной политики сегодня следует выделить экологическую направленность воспитания.

Исследования педагогической науки и особенно практики экологического образования доказывают: даже хорошо поставленное обучение экологической грамотности недостаточно для подготовки к решению экологических проблем. Поэтому в настоящее время следует уделять особое внимание экологическому воспитанию.

На современном этапе развития общества экологическое воспитание должно быть приоритетным в общей системе воспитания. Его цель определяется формированием личностных качеств школьников, которые влияют на формирование и становление современного общества. Создаваемое нами демократическое общество нуждается в восстановлении духовных основ жизни и воспитания личности, владеющей системой истинных ценностных ориентаций и нравственных установок в отношении и поведении к природе, человеку, обществу.

Роль экологического воспитания определяется тем, что оно является одним из важнейших средств выхода из экологического кризиса, на грани которого находится наша страна. Смысл экологического воспитания школьника заключается в осознании школьниками взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы, формировании готовности и стремления оказывать положительное влияние на изменения экологической обстановки в мире.

Содержание процесса экологического воспитания, его механизм можно определить следующими ключевыми категориями, которые являются компонентами всей системы воспитания: *мировоззрение — ценности — отношение — поведение*. Каждое звено представленной последовательности обладает относительной самостоятельностью, так как выполняет определенную функцию, но все они взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе организации экологического воспитания. Ключевым компонентом является формирование ценностных ориентаций. Целостность, самостоятельность и системность, лично ориентированный характер процесса экологического воспитания предопределяет возможность выбора содержания, средств и форм воздействия на формирование устойчивых ценностных ориентаций.

Понимание ценностных характеристик педагогических явлений сложилось под влиянием общей аксиологии. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Значимую ценность представляет собой и идея гармонично развитой личности, связанная с развитием справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. Эта идея выступает основой ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа. Она определяет ценностные ориентации культуры и ориентирует личность в истории, обществе, деятельности.

Определение значения принципа экосообразности в воспитании предполагает рассмотрение основных компонентов процесса воспитания и, в первую очередь, ценностных ориентаций. Они способствуют воспитанию школьника в духе признания общечеловеческих нравственных ценностей, гражданской зрелости, обогащения культурным наследием прошлого, самоопределения личности, развитию его ценностных мировоззренческих позиций, взглядов, убеждений и новых гуманистических потребностей. Новая цивилизация для

того, чтобы она оказалась способной обеспечить дальнейшее существование на Земле человечества должна опираться, в первую очередь, на глубокое понимание места человека в окружающем мире, без чего невозможно формирование новой нравственности, ценностных ориентаций т.е. нового общественно-необходимого поведения людей. Признание необходимости изменения нравственных и ценностных императивов в отношениях между человеком и природой, вызвали к жизни потребности воспитания нового экологического сознания, которое определяет знания, отношения и действия, связанные с проблемами воздействия человеческого общества на среду.

Всей практикой развития человеческого общества доказано, что наиболее сложным процессом является *изменение сознания* человека, т.е. изменение ценностных ориентаций, которое связано с коренной перестройкой мировоззрения, прежде всего той шкалы ценностей, которая укоренилась в сознании людей. Придавая этому первостепенное значение, ведущие ученые-педагоги, философы пишут об этом со всей определенностью. Философ А.А.Гусейнов пишет о том, что «предстоит основательная ломка ценностей в области как материальной, так и духовной культуры и формирование новых ценностей, а значит и новой – экологической культуры. По своей масштабности и сложности этот переход вполне может быть квалифицирован как революционный в истории общества» [1, 69].

В настоящее время вопреки негативным реалиям, связанным с господством отребительской психологии, занижения нравственных ценностей в воспитании чрезвычайно важно заложить в воспитанниках уже новые ценности, которые можно определить как критерии сформированности экологической воспитанности. К таким ценностям, которые характеризуют более полно принцип экосообразности, следует отнести: Добро, Самоограничение, Созидание, а главное Ответственность.

Рассматривая воздействие экологического воспитания не только как педагогический процесс, но и как фактор социальный, ценности являются порождением объективных социальных условий, возникают в отношениях школьника в процессе взаимодействия с окружающей средой. Широкий подход к категории ответственность позволяет методически верно и целенаправленно решать педагогическую задачу формирования личности, системы ее многообразных отношений с природными и социальными факторами.

Различный характер отношений, их взаимосвязь по-разному влияют на формирование ценностных ориентаций. Гуманистическое отношение школьника к своим правам, обязанностям, возможностям, сопряжено с представлением о творчески-созидательных ценностях. Это характерная черта новых экогуманистических ценностей в системе воспитания, заключающееся в осознание ценностного отношения, которое выражается в экологической ответственности, нравственной заботе о будущих поколениях и отражаются в гармоническом сочетании личных и общественных интересов по отношению к окружающей среде.

Ответственные отношения к природе, социуму выражаются в способности и возможности школьника сознательно, а значит в соответствии со своими убеждениями, намеренно и добровольно

выполнять требования, обязательства, решать задачи нравственного выбора. Это означает, что его поведение непосредственно отражает достижением школьника определенного результата в воспитании.

Формирование ценностных ориентаций выполняет в воспитании смыслообразующую функцию и определяются как система взглядов, принципов, психологических установок на уровне императивов, создающих основу осознания необходимости и значимости экосообразной деятельности человека. Особая роль данного компонента воспитания заключается в том, что как утверждают психологи, ценности как социальные и общечеловеческие, а также ценности духовной культуры преломляясь сквозь различные типы отношений, «входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения». Ценности, когда они имеют личностный смысл, становятся, мотивами поведения школьника, его деятельности.

В настоящее время новый методологический подход в воспитании отражен в постановке проблемы о «переходе от знаниевой (технократической) к личностной (гуманитарной) парадигме воспитания», т.е. растет потребность в новом подходе к пониманию гуманизма с позиций нового экологического сознания и общечеловеческих ценностей. Показателем гуманизации процесса воспитания является проявление высоких духовных качеств человека. Принцип экосообразности непосредственно связан с гуманистической составляющей воспитания, если рассматривать гуманизм, признающий ценность отдельного человека как личности, его право на свободу, счастье и проявление своих способностей, немислим без самого главного права человека – права жить в чистой природной среде. На формирование ценностных ориентаций личности влияют многие факторы, поэтому следует выделить ведущие факторы.

Важным фактором выступает категория «отношение» как компонент воспитания. Система отношений, в которые вступает школьник, непосредственно связана с его мировоззрением, зависит от качественных преобразований внутреннего мира, овладения им процессов познания, которые влияют на изменения его отношений к природе, обществу, к самому себе. Система ценностей, являясь порождением сознательно-избирательных отношений школьника к действительности и объективных социальных условий, проявляется только в отношениях школьника с природным и социальным окружением. Отношения определяют характер душевных переживаний личности школьника, особенности восприятия событий, экологических проблем и тем самым способствуют «наращиванию детьми душевного опыта», благодаря которому происходит процесс осознания и освоения ценностей..

Оценивая отношение человека к природе, мы включаем этот вид отношений в культурный ряд, исходя из того насколько они отвечают гуманным и нравственным императивам. Тем самым встает вопрос о природе как мощном средстве воспитания ценностных нравственных качеств. В этом вопросе особое место занимают труды историков о роли природы в развитии Российской истории и общества, о которой писали Н.М.Карамзин, М.М.Соловьев и др. Важную роль сыграли труды философов — Н.А.Бердяева, Н.Ф.Федорова и др., о взаимосвязи природы и человека в развитии общества.

Идея о роли русской природы в формировании души русского человека и духовности русского народа в наше время получила развитие в трудах Л.Н.Гумилева, Д.С.Лихачева, а также в искусстве и особенно в литературе. Положение о роли природы в воспитании проходит красной нитью через все прогрессивные, гуманистические педагогические учения. Этот традиционный подход несомненно актуален, но в настоящее время его дополняет коэволюционная теория, как новое философское направление.

Принцип экосообразности в воспитании основывается на методологическом положении о коэволюции в системе «Природа и Общество», т.е. на процессе совместного развития биосферы и общества, их взаимосвязи и взаимозависимости. Взаимодействие с природой — необходимое условие и предпосылка становления новых ценностных ориентаций. Они связаны с научным взглядом на мир людей в мире природы, осознанием уникальности и многогранности природы, экологическими убеждениями в перспективности развития коэволюции природы и общества — это те мировоззренческие позиции, которые вместе с приобретенным опытом жизненных ценностей влияют на формирование личности школьника, его отношения к природе, обществу, самому себе. Построение воспитательного процесса на основе коэволюционной теории предполагает не только иной образ жизни, иное представление о её роли в развитии цивилизации, но и требует изменения мировоззрения людей, его поворота к общечеловеческим ценностям (чувству уважения, ответственности), к умению ставить превыше всего не частные, а общие интересы, к переоценке традиционных потребительских идеалов. Поэтому смена целевых установок в настоящее время играет первостепенную роль в воспитании.

Другим системообразующим педагогическим фактором является воспитательное пространство. Под ним понимается «педагогически целесообразно организованная» окружающая среда, которая может окружать и воздействовать как на одного школьника, так и на группу в зависимости от качества среды, т.е. отношения личности и социума, которые складываются в школе, семье, природе, социоприроде (город, улица, музеи) и в образовательных учреждениях. Согласно законам экологии и положению педагогики, окружающая среда не должна вступать в противоречие ни с личностью, ни с воспитательным воздействием. В этом случае личный, индивидуальный подход утрачивает свою силу. Создавать школьнику «социальную ситуацию развития» (Л.С.Выготский), среду общения, поле деятельности для формирования ценностных ориентаций — это важнейшая задача по расширению рамок воспитательного пространства на основе принципа экосообразности. Расширение воспитательного пространства, которое задается множеством актуальных отношений, существенно влияет на саморазвитие личности, расширению ее эмоционально-ценностных ориентаций, так как способствует свободному выбору деятельности (познавательной, практической, творческой, общения).

Другим важнейшим фактором, обуславливающим формирование ценностных ориентаций, является организация целенаправленного общения с природой, как неперемного условия формирования личности. В этом наиболее полно реализуется принцип экосообразности, который способствует накоплению личного опыта поведения и деятельности в природе и тем самым способствует формированию ценностных установок для принятия экологически грамотных решений. Наиболее продуктивны такие методы воспитания как: метод убеждений, метод проектов, метод учебных воспитывающих ситуаций.

Фактор личностно-ориентированного подхода к школьнику, который позволяет более полно и целенаправленно сформировать систему ценностных ориентаций, является системообразующим в процессе воспитания. Деятельность педагогов и воспитателей должна быть направлена на раскрытие обновленного потенциала духовно-нравственных ценностей, т.е. воспитание теряет смысл, если оно не наполнено социальным содержанием. Следовательно, только социально-личностный ориентированный подход, который признан всем мировым сообществом, отражает новые гуманистические ценности развития личности. Из этого следует, что отношение школьников к экологическим проблемам входит в систему личностных ценностей и является составной частью нравственных убеждений.

Эффективность формирования ценностных ориентаций в экологическом воспитании может быть достигнута, если оно будет представлять собой синергетический процесс системного ориентированного человековедения, сущность которого заключается в педагогическом регулировании освоения и выполнения личностью объективной системы социальных ролей, овладения ею системной культурой человековедения. Наполнение понятия воспитания указанными качествами возможно, если оно рассматривается в системе социальных факторов, воздействующих на содержание и характер экологического воспитания. Поэтому оно как социальное явление должно более полно формировать ценностные ориентации, которые органично отражают все глобальные перемены в экономике и социальном устройстве общества.

Синергетический подход обусловлен, прежде всего, тем, что основным принципом синергетики является принцип взаимосвязи и взаимозависимости явлений как в живой природе, так и в социальной жизни.

Согласно идее синергетики «всеединый мир (Универсум) — это неразрывная целостность, и все происходящие в нем процессы совершаются не линейно, а синергетически взаимообусловлено. Все педагогические явления и процессы — воспитание, образование, обучение — имеют системно-синергетическую природу.

В основе методологии экологического воспитания принципы синергетики используются применительно к взаимосвязи, взаимозависимости природы и человека, а также взаимосвязи и взаимозависимости воспитательного процесса и его результатов в школе

Новый подход к теории воспитания должен исходить из того, что воспитание есть объективно-закономерное явление, которое обусловлено всеми социальными и природными закономерностями и явлениями, а также закономерностями развития личности. Б.Т.Лихачева считал, что воспитание существует одновременно как общественно-историческая необходимость и как феномен субъективного самопроявления, как самовосстановление личности и индивидуальности. Он подчеркивал, что процесс воспитания есть «вхождение» в мир личности, его ценностей и потребностей.

Таким образом, ценностные ориентации являются одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие — основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества.

Изложенное позволяет сделать выводы о том, что, во-первых, ценностный компонент воспитания зависит от процесса накопления личностных и общечеловеческих ценностей, которые во многом выполняют регуляторную функцию в этом процессе. Во-вторых, формированию ценностных ориентаций способствуют различные типы отношений, в которые вступает школьник. В-третьих, ценностные установки во многом определяют направленность процесса, состоящего в переводе экогуманистических ценностей в лично значимые. В-четвертых, формирование ценностных ориентаций определяется уровнем взаимодействия ценностных аспектов мировоззренческого понятия природы с системой ценностей школьника. Все это свидетельствует о том, что процесс образования системы ценностей, является по смыслу формирующим личность, основополагающим и регулирующим в достижении намеченных ценностных установок процесса воспитания.

#### Литература

1. Гусейнов А.А. Природа как ценность культуры // Экология, культура, образование / Под ред. Э.В.Гирусова. М., 1989.
2. Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования. Курс лекций по социальной педагогике. Рязань, 1999.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ 'Об образовании в Российской Федерации. М., 2013.

*И.А.Телина*

*г.Орск*

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
Орского государственного университета*

### СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Современное образование России характеризуется сменой приоритетов, ценностей и связывается с усилением роли профессиональной адаптации студента в период обучения в вузе. В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу профессиональной адаптации студента педагогического вуза, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности. Успешная адаптация будущих учителей обеспечивается формированием педагогических знаний, отношений и опыта профессиональных действий, основанных на социальном партнерстве педагога и студента в образовательном процессе вуза.

Структура современного высшего профессионального образования неоднородна и претерпела значительные изменения за последние годы. Особую значимость в процессе модернизации имеет аксиологизация образования будущих учителей и социальных педагогов, поскольку их миссия состоит в приобщении различных категорий учащихся к ценностям культуры и трансляции в жизнедеятельность школы гуманистических идеалов. Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен. Рассмотрение адаптации как определенной стадии аксиологизации педагогического образования студентов предполагает междисциплинарный уровень с учетом философского, исторического, социального, психологического, профессионального и др. аспектов.

Успешной адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности способствует осуществление основных функций высшего образования, среди которых В.И.Казаренков и Т.Б.Казаренкова выделяют: Адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности способствует осуществление основных функций высшего образования, среди которых В.И.Казаренков и Т.Б.Казаренкова выделяют следующие:

- гуманистическую (ориентация на человека, на обеспечение его существования, развития и самореализации);
- аксиологическую (сохранение ценностей мировой и российской многонациональной культуры);
- социокультурную (помощь в овладении культурой своего народа и мировой культурой в целом);
- социально-адаптивную (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему динамично обновляющемуся социуму);
- социально-мобильную (обретение нового статуса);
- инновационную (обновление арсенала знаний);
- социально-интегративную (включение человека в интегративную образовательно-производственную деятельность);
- прогностическую (раскрытие перспективы профессионального развития и личностного роста) [2].

Решению названной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства; создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения. Следует обратить внимание на то, что период обучения в вузе – важнейшая составляющая социализации человека.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки, развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. В результате формируется психологическая готовность к труду, включающая направленность на профессиональную деятельность, наличие интереса к предмету и потребность в самообразовании в этой области, развитое профессиональное мышление.

Успешность профессиональной адаптации студента как будущего специалиста зависит от его личностных психологических особенностей. Одной из них является соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности. Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации.

Исследования ученых (А.И.Гавриков, В.В.Емельянов, В.И.Земцова, В.П.Комаров, В.Д.Повзун и др.) показывают, что представления и ожидания большинства студентов и молодых специалистов не совпадают с условиями, с которыми они сталкиваются в реальной жизни после окончания вуза. Это противоречие приводит к дополнительным эмоциональным нагрузкам, которые имеют место в любой современной профессиональной деятельности. Поэтому при подготовке студентов необходимо не только формирование правильных представлений о своей профессии, адекватных возможностям и условиям деятельности, но и привитие им вкуса, стремления совершенствоваться в своем профессионализме, быть ответственными перед собой и другими.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. Исходя из анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать вывод о том, что студенты вуза в процессе подготовки к профессиональной деятельности сталкиваются с рядом типичных затруднений:

- дидактические (затруднения приспособления студента к вузовской системе обучения, организационным нормам и правилам);
- социально-психологические (затруднения интеграции со студенчеством, принятия ценностей, норм и стереотипов поведения);
- профессиональные (затруднения самоидентификации личности с требованиями профессии, социальной ролью), реализация которых предстоит после получения высшего образования.

Причины, лежащие в основе этих затруднений, на наш взгляд следующие:

— развитие личности обучаемого не всегда рассматривается как главная цель профессионально-образовательного процесса;

— недостаточная ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого не приводит к изменению соотношения нормативных требований и результатов образования;

— авторские инновационные технологии не становятся нормой и, как следствие, обучение не представляет уникальную возможность организации совместной деятельности педагога и студентов [3].

Интегрированные нами причины выявленных затруднений осложняют становление субъектной позиции студента на всех этапах профессионально-образовательного процесса и не приводят к изменению соотношения нормативных требований и результатов образования. Выявленные затруднения и их причины позволили нам определить содержание процесса профессиональной адаптации в трех структурных компонентах: мотивационно-ценностном (общечеловеческие и профессиональные ценности, мотивы и направленность деятельности); когнитивном (профессионально-педагогические умения); деятельностно-рефлексивном (субъектная позиция и активность).

В ходе исследования возникла необходимость раскрытия педагогической сущности социального партнерства в профессиональной адаптации студента в образовательном процессе вуза. Основу исследования данной проблемы составили идеи теоретиков общей и педагогической психологии, передовых практиков школьного образования (Ш.А.Амонашвили, Л.С.Выготский, О.С.Газман, А.Н.Леонтьев, А.В.Мудрик, Д.Б.Эльконин, и др.), связанные с утверждением сотрудничества как одного из определяющих принципов современного обучения.

Важно, что при социализации (в нашем случае — в процессе становления студента как профессионала посредством усвоения норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих избранной профессии) индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбрать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение служит мощным фактором социализации личности студента и осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Социальное партнерство, устанавливаемое как равноправное взаимодействие педагога и студента, обогащает содержание профессиональной подготовки будущего учителя, расширяет его субъектную позицию, повышает ответственность личности за принятые педагогические решения и их последствия. Вместе с тем подготовка специалиста в педагогическом вузе не всегда ориентирована на потенциальные возможности социального партнерства.

Анализ научных источников показал, что проблема профессиональной адаптации будущих педагогов на основе социального партнерства до настоящего времени не получила должного решения и обусловлена рядом противоречий между потребностью общества в социально и профессионально мобильном специалисте и недостаточной разработанностью проблемы профессиональной адаптации будущего педагога на основе социального партнерства; потенциальными возможностями образовательного процесса вуза по профессиональной адаптации на основе социального партнерства и отсутствием эффективных способов их использования в процессе подготовки специалиста-педагога; развивающейся практикой профессиональной адаптации в вузе и отсутствием общих научно-методических подходов к ее организации на основе социального партнерства.

Социальное партнерство по отношению к образованию, с точки зрения Б.В.Авво, следует понимать как «партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества» [1]. Такое понимание партнерства является весьма значимым и позволяет изменять, апробировать, устанавливать новые общественно значимые функции образования.

Мы считаем, что социальное партнерство, устанавливаемое как равноправное взаимодействие педагога и студента, обогащает содержание профессиональной подготовки будущего учителя, расширяет его субъектную позицию, повышает ответственность личности за принятые педагогические решения и их последствия. Вместе с тем подготовка специалиста в педагогическом вузе не всегда ориентирована на потенциальные возможности социального партнерства [4].

С целью сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучаемых в вузе, достижения ими оптимальных качественных и количественных показателей в образовании организуется социальное партнерство, которое рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования средствами педагогической поддержки с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развития его личностно-смысловой сферы. Как фактор эффективной профессиональной адаптации студента социальное партнерство предполагает активную деятельность педагога и студента по включению их в новые профессиональные условия, обогащение

содержания профессиональной подготовки специалиста; придает опережающий характер профессиональной адаптации студента (в частности, сопровождает формирование социально-профессиональной компетентности).

Социальное партнерство технологично и поэтому требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса.

Рассматривая сущность профессиональной адаптации студентов, мы выделяем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые профессиональные условия. Студент представляется полноправным партнером в условиях сотрудничества и отрицания манипулятивного подхода к нему. Социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессоров. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив; обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет решить многие проблемы педагогического образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

#### Литература

1. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Б.В.Авво; Под ред. А.П.Тряпицкой. СПб., 2005.
2. Казаренков В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В.И.Казаренков, Т.Б.Казаренкова // Педагогика. 2000. № 5. С. 64—69.
3. Мелекесов, Г.А. Адаптационный процесс студентов педагогического вуза и его трудности / Г.А.Мелекесов, И.А.Сыромицкая // Вестник ОГУ. 2004. № 2. С. 57—62.
4. Сыромицкая И. А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: Монография / И.А.Сыромицкая. Орск, 2008.

*С.Е.Хорькова*

*г.Нижневарттовск*

*Нижневарттовский социально-гуманитарный колледж*

### ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной социокультурной ситуации в России литературное образование переживает кризис. Учащиеся стали меньше читать и утрачивают мотивы к ознакомлению с высокохудожественной литературой. Опрос Аналитического центра Юрия Левады выявил мнение, превалирующее среди жителей больших городов: «чем старше дети, тем меньше они читают». Многие подростки не в состоянии грамотно высказать свои мысли как устно, так и письменно, испытывают затруднения при самостоятельной работе с различными источниками знаний. Ускорившийся темп жизни все более отдаляет обучающихся от русской классики, которая в пору своего Золотого и Серебряного века, да и прежде была больше, чем литературой, поскольку позволяла задуматься над нравственными, социальными, семейными, философскими и даже экономическими проблемами. Классические произведения сегодня все труднее прочитываются, потому что их язык для современного молодого человека становится все более архаичным и непонятным и нуждается в многочисленных историко-культурных комментариях.

В обществе создалась неблагоприятная ситуация в целом с искусством, на первое место вышли постмодернистские поделки нереалистических произведений, которые не дают возможности обратиться учащимся к современности и ее проблемам.

Влияние учебного заведения на личность подростка не выдерживает конкуренции со стороны интернета, телевидения и других СМИ. Все труднее идет процесс формирования положительных качеств личности: патриотизма, стремления к высокой образованности, верности высоким семейным традициям. Ревизия прежней, социалистической идеологии и образовавшийся идеологический вакуум, заполняющийся массовой поп-культурой, привели к деформации общественного сознания, с которым уходят такие важные аксиологические характеристики человека, как чувство долга, ответственность и честь.

Обратимся к документам, регламентирующим процесс литературного образования. Перегрузка инвариантной части стандарта по литературе и образовательных программ усилила репродуктивный характер обучения. Один из ведущих методистов России образно назвал изучение литературы в школе и в ССУЗе "информпробежкой". Эксперимент по введению Единого государственного экзамена по литературе показал недостаточность литературной подготовки учащихся и низкий уровень их личностной зрелости. Нет соответствия между объемом учебного материала в образовательном стандарте по литературе и количеством учебного времени, отводимого в Базисном учебном плане на ее изучение.

Предположим, все эти вопросы частично сняты с повестки дня введением новых ФГОС. Однако это не решило проблемы. Сегодня необходим поиск эффективных путей совершенствования литературного образования с целью усиления благотворного воздействия качественной литературы на личность учащегося. Это возможно только при использовании в методике преподавания литературы дидактических принципов личностно ориентированного обучения, о котором появилось много фундаментальных исследований (И.С.Якиманская, Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич и др.).

В современной психологии и дидактике доказана несостоятельность незыблемого ранее авторитарного подхода к обучению, который сегодня вытесняется педагогикой сотрудничества, когда преподаватель и учащийся вместе идут к результату, и им обоим важен и нужен этот путь.

Возникает необходимость отбора дидактических принципов обучения, отбора наиболее приоритетных, влияющих на качество литературного образования.

Теоретической основой реализации дидактических принципов обучения выступают труды отечественных ученых по развитию профессионального образования в новых социально-экономических условиях А.М.Новикова, М.М.Поташника, в области дидактики Ю.К.Бабанского, в области литературоведения и методики преподавания литературы Л.С.Айзермана, Н.Д.Долининой, Ю.В.Лебедева, по теории воспитания Н.Е.Щурковой, о личностно-развивающем подходе Якиманской И.С., о сущности витагенного подхода в обучении А.Белкина, о системе развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности И.Л.Иванова и т.д.

Многолетний опыт педагогической деятельности, системный мониторинг качества филологической подготовки обучающихся в соответствии с требованиями госстандарта убедил в эффективности реализации императива следующей дидактической системы преподавания литературы:

**Принцип воспитательной направленности** (как приоритет нравственного, этического, гражданско-патриотического, художественно-эстетического воспитания).

**Принцип интегративности** (как совокупности осуществления межпредметных связей — с историей, социологией, искусством, русским языком, лингвистикой, философией, психологией, педагогикой и т.д.).

**Принцип художественности** (как художественное воплощение «живой» литературы, ее озвучивание в исполнении мастеров художественного слова, авторское исполнение и т.д.).

**Принцип личностного развития, развития творческих способностей, саморазвития** (реализуемый в том числе через проектную деятельность и коллективные творческие дела — выпуски сборников стихов, актуальных интервью, проведение фестивалей, творческих встреч с поэтами и писателями и т.д.).

**Принцип витагенности** (с опорой на личный жизненный опыт обучающихся).

**Принцип тематической актуальности** (связь с общественной жизнью, с актуальными проблемами современности).

**Принцип следования «теории разумного эгоизма»** (интересно мне как преподавателю — интересно студентам).

**Принцип феликсологический** (или принцип феликсологического воспитания).

Интереса заслуживает феликсологический принцип, который основан на новом подходе к учебно-воспитательному процессу, когда выдвигается проблема счастья как педагогическая проблема и предлагается профессиональное решение вопроса. Авторы теории и методики феликсологии — Н.Е.Щуркова и Е.Г.Павлова.

Одно из главных положений теории феликсологии - «человек и его счастье ... — высший смысл и действительный пафос всех истинно человеческих усилий, в какой бы области они ни были приложены».

Стремление к счастью как великая движущая сила деятельности человека на земле было выявлено давно и сформулировано в числе общих объективных закономерностей человеческой жизни. Именно стремлением к счастью объясняется многовековой бег цивилизации, безостановочные поиски истины, непрекращающиеся социальные перестройки. Феликсологический (от лат. «felix» — «счастливый», «несущий счастье», «приносящий счастье») мотив человеческого творчества и личностного совершенствования — центральный мотив

активности человека. Но этот мотив нуждается в оснащении человека ясным и глубоким пониманием сущности счастья. И, в первую очередь, таким пониманием счастья должен обладать преподаватель, педагог, ибо он призван подготавливать молодое поколение к жизни и, вводя учащегося в контекст современной культуры, вооружать умением быть счастливым в этой жизни и способностью выстраивать собственное счастье, не возлагая ни на кого ответственность за ход своей жизни.

Французский педагог С.Френе, формулируя цель воспитания как «максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе», считал счастье обязательным элементом цели воспитания. «Мы имеем в виду счастье, соответствующее предназначению человека в его социальной среде, которую мы пытаемся преобразовать. Это счастье исполнено мудрости и гармонии, в нем воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни».

Забота о счастье ребенка (молодого человека) в процессе воспитания является аспектом гуманистической педагогики, показателем культуры общества.

Феликсология воспитания — это научно-педагогическое направление теоретической мысли педагога, разрабатывающей содержательную характеристику воспитания, которая обеспечивает способность ребенка быть счастливым в этой жизни на этой земле. Нет иной причины для воспитания, кроме желания человека быть счастливым.

Речь идет не о формировании счастливого человека — этого никто не может совершить, кроме самого человека как субъекта собственной жизни, — речь должна идти о педагогическо-профессиональном содействии развитию способности молодого человека проживать счастье жизни во всех ее проявлениях.

А.С. Макаренко писал: «Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно».

Благодатный материал для такого воспитания дает нам русская литература — от А.Пушкина, Н.Некрасова, Л.Толстого до Е.Гришковца и Л.Легрушевой.

Принцип феликсологии «работает» на всех типах занятий по литературе, при любых формах и видах деятельности: чтении и анализе текстов, историко-литературных комментариях, при выполнении творческих заданий, выразительном чтении наизусть, при обсуждении проблемного содержания литературных произведений и т.д.

В ходе работы происходит формирование ценностей: они определяют качество сложившегося в сознании учащегося образа жизни; развитие ценностного содержания восприятия: оно раскрывает субъекту жизненную значимость окружающих объектов; становление молодого человека как субъекта: оно позволяет ему оценивать свое «Я» в связях с миром.

Авторы педагогической концепции воспитания счастливого человека Н.Е.Щуркова и Е.Г.Павлова убеждают, что педагогическая роль состоит в том, что в процессе организуемого взаимодействия с миром раздвигается для учащегося и расширяется в личностной структуре духовное пространство потенциальных агентов счастливого состояния: от элементарных материальных средств существования, таких, как хлеб, молоко, яблоки, а также теплая комната, настольная лампа... — до высочайших духовных ценностей, таких, как слово и мысль, улыбка и нежность, книга и песня, музыка и созидательная деятельность, любовь, забота о Друзе, благо Родины.

Ни в коем случае не следует человека всячески оберегать от неблагоприятных состояний. По мнению Н.Бердяева, «без боли и страдания в этом мире человек опустился бы, и животное в нем победило бы». Но залогом сохранения способности быть счастливым является сохраненное уважение окружающих к человеку.

В ходе реализации на занятиях по литературе принципа феликсологического воспитания в группах педагогического отделения НСГК было проведено анкетирование 1 курсов, которое явило такую картину представлений о счастье:

Счастье — это ставить цель и достигать ее — 35 чел. — 54,7%  
это делать других счастливыми, приносить добро — 40 чел. — 62,5%  
это осознавать себя и свое место в мире — 14 чел. — 21,9%  
это любить человека и быть любимым — 51 чел. — 79,7%  
это трудиться, созидая, и учиться, познавая — 17 чел. — 26,6% о — это хорошие отношения людей и с людьми — 17 чел. — 26,6%  
это быть умным и уметь разрешать проблемы жизни — 25 чел. — 39,1% (количество респондентов: 64 чел.)

Данные анкеты — некоторый итог реализации феликсологического принципа в воспитательной и учебной работе по предмету. Само ощущение Человека в себе наши учащиеся расценивают как счастье, так как смысл жизни, наверное, в том и состоит, чтобы в любую минуту, самой тяжелой, самой безнадежной жизни оставаться человеком. И учимся этому мы и на занятиях по литературе.

В целом комплексная реализация дидактических принципов позволяет развить мотивацию к обучению, повысить познавательную активность и уровень творческой деятельности, сформировать компетенции студентов на качественно ином филологическом уровне. Для мониторинга была разработана психолого-педагогическая диагностика, включающая следующие методы: наблюдение, сравнительно-сопоставительный

анализ, анкетирование, тестирование, собеседование. Результативность реализации системы дидактических принципов отразилась в повышении всех уровней сформированности компетенций.

Диагностика свидетельствует: компетенции сформированы на творческо-исследовательском уровне — 18%, на частично-поисковом — 47%, на репродуктивном — 35%. Динамика роста за последние три года составила от 6% до 14%.

Используются методики диагностики отношения учащихся к изучаемому предмету (автор — Г.Н.Каганцева), методики диагностики креативности учащихся, методика опросника (автор — Н.Е.Щуркова) метод ассоциативного текста и т.д.

Сравнительно-сопоставительный анализ уровней обученности и обучаемости позволяют вносить коррективы в педагогическую деятельность, совершенствовать ее и оптимально организовывать учебный процесс на основе принятых дидактических принципов.

#### **Литература**

1. Айзерман Лев. Зачем я сегодня иду на урок литературы: Записки учителя-словесника, полвека работающего в школе. М., 2005.
2. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб., 2005.
3. Демиденко М.В., Ключева А.И. Педагогическая психология: Методика и тесты / Авторы-сост.: М.В.Демиденко, А.И.Ключева. Самара, 2004.
4. Кайнова Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. М., 2005.
5. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. М., 2005.
6. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе (Феликсология воспитания: как воспитывать счастливого) / М., 2004.
7. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования. М., 2005.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И ЦЕЛЕВОЙ ПОДОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ

*А.В.Абрамов*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ В ВЫБОРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА

Одной из отличительных черт Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения является наличие внушительного по объему вузовского компонента образования. Это позволяет ввести в учебный план основной образовательной программы (ООП) достаточно большое число дисциплин по выбору и факультативных курсов (далее курсов по выбору). Набор курсов по выбору не может быть произвольным. Он должен способствовать решению ряда задач, среди которых выделяется следующая задача: создание условий для целевого формирования общекультурных и профессиональных компетенций студента. Прежде всего, это касается создания индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). На основе набора курсов по выбору теоретически можно построить достаточно много траекторий образования. Пусть набор  $D$  курсов по выбору состоит из  $n$  дисциплин:  $D=(d_1, d_2, \dots, d_n)$ . Под индивидуальной траекторией образования понимается последовательность дисциплин из набора курсов по выбору. Для определенности будем считать, что все последовательности дисциплин ИОТ состоят из одного и того же числа  $k$  дисциплин. Обозначим эту последовательность так:  $T=(t_1, t_2, \dots, t_k)$ . Таким образом, каждой ИОТ соответствует  $k$ -мерный вектор. Формально число таких векторов равно числу размещений без повторений и  $n$  элементов по  $k$ :

$$A_n^k = \frac{n!}{(n-k)!}$$

Например, число возможных последовательностей (векторов) размерности 5 из 10 дисциплин равно 3024 вариантов. Очевидно, что при изменении  $D$  и  $T$  это число будет иным, может быть очень большим. Выбор хотя бы одного варианта для студента – непростая задача.

*Возникает проблема оптимального (наилучшего) выбора ИОТ.* В последние годы в научных и методических журналах появляются публикации, в которых предлагаются пути ее решения. Причем на разных уровнях – от умозрительного с изложением собственного опыта до попыток научного обоснования (см. например, [1, 108-110]). В данной заметке описан один из вариантов решения проблемы. Он основывается на теории принятия решений [2] и теории целеполагания [4]. Обо всем по порядку.

Участниками построения ИОТ являются:

Студенты, для которых, собственно, строится индивидуальная траектория образования.

Преподаватели вуза – разработчики учебных программ дисциплин по выбору, включенных хотя бы в один из векторов  $T=(t_1, t_2, \dots, t_k)$ .

Организаторы учебного процесса – работники деканатов, зав. кафедрами, методисты,

Работодатели, заинтересованные в качественной подготовке специалиста для производства.

Органы, осуществляющие контроль за выполнением лицензионных требований ООП (Гособразнадзор).

Эксперты, в лице квалифицированных специалистов и ведущих ученых (рецензенты ИОТ).

Кроме перечисленных субъектов, в построении ИОТ могут принимать участие родители студента или иные его родственники.

Создание вариантов ИОТ подчиняется следующим требованиям:

Необходимо сформулировать цель, которая должна быть достигнута в результате завершения обучения ИОТ. Как правило — это качество или компетенции, предъявляемые работодателем. Например, для педагогического направления — способность и готовность студента организовать олимпиадную подготовку школьников; умение осуществлять руководство методической деятельностью учительского коллектива и т.п.

Содержание дисциплины ИОТ должно опираться и быть продолжением дисциплин Федерального (базового) компонента ФГОС ВПО. Иные включения нежелательны. Как правило, они требуют значительной предварительной подготовки, которая не предусмотрена Федеральным компонентом.

Определить перечень дисциплин, входящих в вариант ИОТ. Она должна представлять собой упорядоченное множество, строгую последовательность изучения.

Определить цель, задачи, роль и место дисциплины в ИОТ и учебном плане ООП.

Из всех возможных  $A_n^k = \frac{n!}{(n-k)!}$  вариантов ИОТ на интуитивной или эмпирической основе следует

выделить варианты ИОТ, которые соответствуют здравому смыслу и законам формальной логики. Точнее,

отбросить алогичные или абсурдные варианты. Пример абсурдного варианта: в ИОТ по подготовке гувернера для малолетних детей введена дисциплина «Внешняя политика РФ на современном этапе».

Демократичность построения ИОТ. Это означает, что все участники процесса имеют одинаковые права на ознакомление с содержанием дисциплин всех вариантов ИОТ. Студенту на выбор предлагаются все выделенные варианты ИОТ, в том числе альтернативные.

Формирование вариантов ИОТ должно происходить при участии студента и с учетом его возможностей, способности и желания.

В принятии решения о выборе ИОТ участвуют не все участники 1—7 построения, а только 1, 2, 3, 4, 7: студенты (как основные заинтересованные лица), преподаватели (как авторы и популяризаторы учебных программ), организаторы учебного процесса (как наставники, консультанты и тьютеры), работодатели (как заказчики на подготовку специалиста), родители. В совокупности участники принятия решений называют лицом, принимающим решение (ЛПР). Под принятием решений понимается выбор наиболее оптимального (наилучшего, предпочтительного) решения из множества допустимых альтернатив. В нашем случае — это выбор одной или нескольких ИОТ, предложенных организаторами процесса. Окончательное решение в выборе ИОТ принимает студент.

Важную роль в выборе ИОТ играют критерии принятия решения. Под критерием (от греч. κριτήριον — мера, мерило) понимается функция характеризующая качество ИОТ или ее особенность реализации. Критериев выбора может быть несколько, редко одно. Совокупность критериев должна удовлетворять следующим требованиям [2, 31]:

Полнота — набор критериев должен отражать все существенные аспекты ИОТ, качество ее реализации (на интуитивном или теоретическом уровне), особенности вариантов.

Разложимость — состав критериев должен упрощать анализ проблемы и позволять оценивать различные варианты характеристик.

Неизбыточность — число критериев должно быть минимальным для реализации ИОТ.

Прозрачность — формулировки критериев должны однозначно пониматься всеми участниками, как создания, так и реализации ИОТ.

Среди многих критериев, которые предъявляются к ИОТ, могут быть следующие:

Затраты на обучение по программе ИОТ как бюджетные так и привлеченные средства.

Срок обучения по программе ИОТ.

Получение студентом специализации.

Повышение уровня интеллектуального развития.

Формирование профессиональных компетенций в области ИОТ.

Интерес к дисциплинам ИОТ.

Качество учебно-методических материалов (УМК).

Возможность занять руководящую должность на производстве.

Возможность в будущем получить определенные материальные выгоды.

У студента могут возникнуть латентные критерии, которые не обнаружатся, а держаться по разным причинам в тайне. Как правило – это псевдокритерии. Их выявить достаточно сложно, но можно. Примеры псевдокритериев:

Легкость освоения предметов ИОТ. Этот критерий может иметь место в двух случаях: низкого уровня научного содержания дисциплин и/или иллюзорного представления о легкости изучения.

Получение положительной оценки незаслуженно. Последнее возможно в следующих случаях, которые, к сожалению, иногда встречаются в практике высшей школы:

Необъективно завышенная оценка учебных достижений студента. Это может происходить тогда, когда преподаватель «слишком добрый», имеет недостаточную профессиональную подготовку, нетребовательный, имеет «любимчиков» и т.п.

Возможность воспользоваться результатами чужого труда: иметь заранее выполненные контрольно-измерительные материалы (задания, тесты и т.д.) по дисциплинам ИОТ, списывание у товарищей, бездумное копирование материалов из интернета и т.п.

Протектирование со стороны лиц, которые по каким-либо каналам могут оказывать влияние на ход учебно-воспитательного процесса.

Угодить родственникам, которые оказали слишком активное давление на выбор ИОТ.

Безразличие студента к выбору ИОТ (отсутствие мотивации).

Как можно заметить, не все критерии равнозначны между собой. Для одного варианта ИОТ критерий может быть очень важным (значимым), а для другого не приемлем. В теории принятия решения выделяется раздел под названием «Важности критериев». Этот раздел в последние годы вырос в самостоятельную теорию – «Теорию важности критериев» [3]. Кратко суть ее заключается в следующем. На практике очень часто встречаются так называемые многокритериальные задачи, то есть задачи, в решении которых должны учитываться не один, а несколько критериев. Возникает вопрос: как среди множества критериев найти минимальное их число так, чтобы из всех вариантов решения выбрать оптимальное?

Очевидно, что задача выбора варианта ИОТ относится к многокритериальным задачам. Нахождение важных критериев осуществляется разными методами. Различают качественные и количественные методы. Если вариантов выбора небольшое количество (это характерно для вузов с малым набором студентов), то достаточно воспользоваться качественным методом, который оперирует сравнениями типа «больше — меньше», «лучше — хуже», «подходит — не подходит» и т.п. Качественные методы более понятны человеку, но не очень эффективны. Более эффективными являются количественные (математические) методы оптимизации. Они дают возможность упорядочить множество критериев и вариантов выбора ИОТ, в том случае, когда вариантов много. Делается это по следующей схеме (алгоритму).

1). Разрабатывается шкала, с помощью которой каждому УМК конкретного варианта ИОТ ставится в соответствие значение — символ (число), характеризующий его качество (коэффициент качества). Для наглядности составляется таблица №1.

Таблица 1

**Соответствие дисциплин УМК ИОТ коэффициентам качества**

УМК	УМК1	УМК2	...	УМК k
Коэффициент качества	$b_1$	$b_2$	...	$b_k$

Здесь УМК1 – это учебно- методический комплекс дисциплины т1 и т.д.

2). Разрабатывается шкала сравнений важности критериев дисциплин в варианте ИОТ (Таблица №2).

Таблица 2.

**Важности критериев УМК**

УМК	УМК1	УМК2	...	УМК k
Значение важности критерия	$\alpha_k$	$\alpha_2$	...	$\alpha_k$

Здесь

$$\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n = 1.$$

3). Вычисляется так называемый обобщенный критерий важности, значение которого находится по формуле:

$$\Phi = \alpha_1 \cdot b_1 + \alpha_2 \cdot b_2 + \dots + \alpha_n \cdot b_k.$$

4). Совершив операции для всех вариантов ИОТ, сравниваются значения их обобщенных критериев важности, выбирается тот вариант ИОТ, значение обобщенного критерия которого больше.

Очевидно, что при равенстве значений важности критериев обобщенный коэффициент важности равен среднему арифметическому коэффициентов качества УМК :

$$\Phi = \frac{b_1 + b_2 + \dots + b_k}{k}.$$

Шкала коэффициентов качества УМК ИОТ может разрабатываться для каждого направления подготовки отдельно. Но лучше иметь общую шкалу для всех направлений подготовки ВУЗа.

Участие студента в построении и выборе ИОТ способствует формированию у него компетентности выбора решения.

#### Литература

1. Липатникова, И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений / И.Г. Липатникова // *Фундаментальные исследования*. 2009. № 5. С. 108—110. URL:[http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=7782114](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7782114).
2. Петровский А.Б. Теория принятия решений: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М., 2009.
3. Подиновский В.В. Введение в теорию критериев в многокритериальных задачах принятия решений. М., 2007.
4. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / Авт. коллектив: А.В.Абрамов, А.Е.Белькова, О.В.Баракова и др. Нижневартговск, 2010.

## **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ**

Реализация цели: развитие компетенций целеполагания у студентов по педагогическим специальностям в условиях введения новых образовательных стандартов школы и новой модели аттестации педагогических работников, сразу поставило ряд проблем:

Наибольшую сложность при моделировании процессов развития и диагностики компетенций целеполагания вызывает то, что практика такой работы начинает предполагать множественность сценариев его реализации в зависимости от качества того контингента студентов, с которым работает преподаватель. На это накладывается и ряд других факторов: специфика специальности, введение новых образовательных стандартов, новая модель аттестации педагогических работников.

Вторая трудность — определение способа измерения и оценки компетенций в профессионально-образовательном процессе, как в методологическом, так и в организационном аспектах.

С одной стороны, компетенции — сформированная способность успешно справляться с практическими задачами в профессиональной деятельности. Конкретно, речь идет о школьном педагоге.

С другой стороны, необходимость учитывать те требования к современным специалистам — педагогам, уже работающим в системе общего образования на основе новых стандартов обучения. Т.е. необходимость учить студента решать новые профессиональные задачи и находить приемлемые способы их решения, которые используются уже профессионалами. Но тогда здесь мы упираемся в необходимость стимулировать формирование мотивационно-потребностного аспекта профессиональной педагогической деятельности.

Возникает противоречие: какие способы использовать, чтобы добиться реализации поставленной цели, нивелировав противоречие?

Учитывая сложность самой тематики целеполагания, творческий характер самой способности целеполагания, основным способом достижения указанной выше цели стала разработка авторской программы курса по выбору «Целеполагание в школьном образовании», где в качестве основных способов разрешения противоречия стали:

Деятельностный подход в преподавании курса;

Разработка практических занятий, предусматривающих погружение студентов в профессиональные ситуации, при решении которых они смогут сформировать профессиональный опыт в вопросах целеполагания, научатся оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать наиболее верные и оптимальные конкретно-практические действия. Как известно, именно это и является проявлениями профессиональной компетенции;

Использование технологий обучения, которые предусматривали бы формирование такого личностного конструкта как профессиональное самоопределение студента. Другими словами, формирование такого компонента компетенции как готовность к профессиональной деятельности по изучаемой специальности.

Если конкретизировать модель, то это выглядит как совокупность следующих компонентов в преподавании курса «Целеполагание в школьном образовании»:

В процессе преподавания предусмотрено использование следующих технологий обучения:

Технология позиционного анализа и коммуникации;

Кейс — метод;

Заседание экспертной группы;

Работа в парах и малых группах;

Мозговой штурм (англ. brainstorming);

Ролевая игра;

Фреймовая технология;

Семинар — проект.

Использование способов обучения по дисциплине распланировано в порядке возрастания деятельностного компонента, чтобы распланировать и оценить их эффективность при формировании компетенций студентов. Это потребовало распределения знаний и умений по компетенциям. К примеру: ПК-1: знание понятийно-категориального аппарата целеполагания, умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, умение определять образовательный результат и т.п.

Что касается проектирования практических занятий, то для каждого из них разработаны технологические карты, которые предусматривают следующие графы: ожидаемый результат; задачи; комментарии ведущего и деятельность студентов; рабочие материалы занятия (презентации, тезаурусы, тексты заданий и др.).

Подобная форма обучения в сочетании с использованием интерактивных технологий предусматривает погружение студентов в профессиональные ситуации, при решении которых они смогут сформировать профессиональный опыт в вопросах целеполагания, научатся оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать наиболее верные и оптимальные конкретно-практические действия.

Дополнительно к этому, программа обучения предусматривает задания для самостоятельной работы студентов, предусматривающих выполнение конкретных профессионально-ориентированных действий. Сочетание самостоятельной работы и деятельности студентов на занятиях, как показывает практика реализации курса, дает хорошую результативность при формировании компетенции целеполагания.

Для решения проблемы диагностирования успешности сформированности компетенции целеполагания: определен комплекс знаний, умений и навыков, распределенный по компетенциям; составлен тест, предусматривающий использование кейс-метода для диагностики умений и анкета готовности к целеполаганию; разработан оценочный лист, куда вносятся результаты тестирования.

*Е.В.Мелехина*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Главной целью в обучении иностранным языкам на сегодняшний день является обучение иноязычному общению, в ходе которого каждый обучающийся достигает тот или иной уровень развития коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. Под уровнем владения языком Н.Д.Гальскова понимает «определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвосоциума» [1, 100]. Для описания уровней владения неродными языками используются как экспертные, так и количественные методы. Экспертные методы сводятся к тому, что эксперт или группа лингвистов описывают уровни исходя из своих профессиональных представлений и языкового опыта. При количественных методах шкалы уровней и их содержательная наполняемость уточняются на основании информации, получаемой от референтных групп. Количественные методы подразумевают также статистическую обработку информации по отбору дескрипторов, т.е. содержательных параметров, описывающих каждый уровень. Система уровней владения иностранным языком, разработанная и принятая в Европе, получила отражение и в российских стандартах и учебных программах. Общеευропейская система предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения иностранным языком:

***A: Элементарное владение языком:***

A1: Уровень выживания

A2: Предпороговый уровень

***B: Самостоятельное владение языком:***

B1: Пороговый

B2: Пороговый продвинутый

***C: Свободное владение языком:***

C1: Уровень профессионального владения

C2: Уровень владения в совершенстве

В основе дескрипторов уровней лежит деятельностный подход и каждый из названных уровней характеризуется:

Различной степенью сформированности коммуникативных умений, характером и степенью сложности ситуативных заданий,

Различным качеством порождаемого и воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения объема, языковых трудностей, разнообразия словарного запаса,

Беглостью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации,

Степенью самостоятельности в ходе речевого общения, которая выражается в инициативности говорящего.

Для определения своего уровня необходимо соотнести содержательную сторону уровня (дескрипторы) со своим языковым опытом. Определение уровня будет максимально объективным при прохождении диагностики (в виде теста), который можно пройти на официальных сайтах учебных организаций.

Достоинством данной модели определения своего уровня владения иностранным языком является ее свобода от конкретного контекста, а значит, она релевантна для разных условий изучения языка. Использование и ориентирование на данную уровневую модель есть условие для сохранения и развития в нашей стране единого образовательного пространства, представляющего каждому обучающемуся понятную и четко структурированную систему целей и задач при овладении тем или иным языковым уровнем.

Итак, владение неродным языком носит уровневый характер, у многих студентов владение теми или иными языковыми навыками, а также видами речевой деятельности может находиться на разном уровне, поэтому правомерно говорить о разноуровневом обучении иностранным языкам. Под *разноуровневым обучением* понимают «такую организацию учебно-воспитательного процесса, при котором каждый студент имеет возможность овладеть учебным материалом по отдельным темам на разном уровне» [2, 6].

После того как определен свой уровень владения ИЯ начинается погружение в учебный процесс, который носит двусторонний характер — с одной стороны действия преподавателя, владеющего технологией обучения, с другой — студента-личности со своим набором индивидуальных особенностей, мотивацией, намерениями относительно данного курса / дисциплины. По прохождению определенного времени, отводимого на изучение данной дисциплины, проводится итоговый контроль, ставящий своей целью определение степени усвоения пройденного материала. Здесь же, на данном этапе необходимо провести саморефлексию (взгляд на себя, самоанализ) с целью осознания правильности своих действий и поступков, установления прогресса или регресса в процессе изучения дисциплины. Самоанализ подразумевает ответы на вопросы, типа «Что я могу / умею по пройденной теме?» На этапе рефлексии не заканчивается процесс достижения целей, на следующем этапе постулируется следующий уровень, который необходимо достичь в ходе работы над иностранным языком.

Как же может быть построена работа на занятии по иностранному языку с учетом разноуровневой языковой подготовки студентов?

За основу такой организации занятия можно взять дифференцированный подход, который разработал немецкий лингвист Манфред Бёнш [3]. Данный подход предполагает следующие формы *дифференциации* для обучающихся:

— *Последующая дифференциация*: занятие начинается с введения в тему для всех студентов, далее следуют дифференцированные задания и упражнения, которые отличаются по количеству заданий, степени сложности, ограничения по времени и возможности (или запрета) использования дополнительных вспомогательных средств.

— *Дифференциация по работе с учебным материалом* – студентам необходимо самостоятельно проработать учебный материал (тему) на основе заранее заданных упражнений с помощью распределения времени, материала для поиска и кооперации с преподавателем. Здесь предъявляются высокие требования к самостоятельности обучающихся.

— *Свободная дифференциация*. Такая форма предполагает самостоятельное изучение нового языкового материала студентом, но в отличие от второй формы, преподавателем предоставляется здесь полная свобода действий. В данной ситуации от студента требуется самостоятельность и ответственность за выполнение задания.

Какие еще возможности несет в себе разноуровневое обучение? Дифференциация может быть по:

- степени сложности задания (уровень владения языком),
- темам и наполнению содержания одной конкретной темы,
- учебным целям и задачам,
- средствам обучения, материалам и типам текста,
- методам (задания закрытого и открытого типа),
- времени на выполнение того или иного задания,
- учебным стратегиям и методическим приемам и т.д.

Разноуровневое обучение может сочетать в себе одновременно различного вида дифференциации, которые можно легко и успешно комбинировать.

В ходе работы над темой может происходить и *скрытая дифференциация*, осуществляемая преподавателем, когда в ходе обсуждения темы (фронтальный режим работы с группой) преподаватель дает индивидуальные указания, индивидуально исправляет ошибки и задает индивидуальные или открытые вопросы. Такие приемы возможны, если группа по большей части гомогенна и имеет приблизительно одинаковый уровень владения языком. Радикальная же форма разноуровневого обучения это индивидуальное занятие со студентом. Но мы здесь не рассматриваем эту форму дифференциации, поскольку речь идет о стандартном иноязычном обучении, т.е. в группах.

Какие еще методы позволяют помочь обучающимся в достижении ими более высокого языкового уровня? Рассмотрим некоторые из них:

— *Постановка индивидуальных учебных целей* (у каждого студента – своя цель на конкретном этапе обучения). Студенты должны вести портфолио, где собранные материалы служили бы доказательством их побед и продвижения к поставленной цели.

— *Работа по индивидуальным учебным планам* (составленным на неделю, месяц в виде рабочих листов).  
— *Индивидуальное обучение за компьютером*. Наличие компьютерных программ позволяет преподавателю составлять индивидуальные задания для студентов.

— *Ведение своих собственных словарей*: каждому студенту дается задание составить свой словарь по теме, где он записывает важные для него слова (субъективный характер задания) с переводом и дефинициями, контекстом и собственными примерами.

При таких формах индивидуализации активная роль принадлежит самому студенту.

Исходя из разной языковой подготовки студентов, уровня их интересов и мотивации, их языковых способностей можно предлагать следующие виды задания:

— Индивидуальные задания *открытого типа* для студентов уровня В1-В2 и строго фиксированные задания закрытого типа для студентов уровня А1-А2. Например, студенты продвинутого уровня пишут сочинение по теме, описывают иллюстрации, в то время как студенты допорогового уровня составляют текст из разрозненных частей и по его образцу пишут свой собственный.

— Организация гибкой (мобильной) формы *взаимообучения* на занятии зачастую проходит в виде парной работы. Регулярная смена языковых партнеров имеет преимущества, т.к. дает возможность узнать лучше участников курса (группы) и обменяться проблемами и успехами каждому студенту.

— *Дифференциация при работе с текстами*. Например, после прочтения текста преподаватель дает задание собрать текст из нескольких абзацев (уровень А), из большого количества абзацев (уровень В) и из абзацев, но не всех, недостающую информацию нужно дать самим студентам (уровень С).

— *Дифференциация в работе с диалогами*. Задания могут быть такими — выучить и воспроизвести заданный, готовый диалог (уровень А), задать вопросы по теме и ответить на них (уровни В и С).

— *Работа с иллюстрациями, картинками* — степень сложности будет от простого называния слова (уровень А) до составления предложений по картинкам, описания иллюстраций, комментирование графиков (уровни В и С).

— *Составление самим студентами обучающих карточек (с ответами) по тематике занятия*.

— *Проектная работа*.

— *Работа по станциям*.

Преподавателю необходимо иметь всегда в запасе несколько дополнительных заданий для особо «быстрых» обучающихся.

Подводя итог, нужно заметить, что использование на занятии дифференцированных заданий позволяет реализовать индивидуальную учебную стратегию студента, развивать имеющиеся у каждого обучающегося интеллектуальные способности. Отталкиваясь от идеи разноуровневого обучения иностранным языкам можно организовать занятие языком так, чтобы каждый студент мог повысить свой уровень владения языком, работая в своем темпе и с учетом своих языковых возможностей и знаний, что является немаловажным в преимущественно гетерогенных группах. Упомянутые в статье формы дифференциации потребуют от преподавателя больших временных затрат, но, на практике, в ходе занятия приведут к хорошим результатам и создадут необходимые условия для овладения языком для самих студентов.

### Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2005.
2. Полат Е.С. Разноуровневое обучение // ИЯШ. 2000. № 6. С. 6—11.
3. Bönsch Manfred. Methodik der Differenzierung. Die Berufsbildende Schule 60/2008. S. 324—328.

## **К ВОПРОСУ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

На этапе решения проблемы внедрения новых ФГОС преподаватели столкнулись с рядом проблем, которые связаны как с научным наполнением учебного содержания изучаемых студентами дисциплин, формированием компетенций, определением критериев и механизмов их оценки, так и с эволюцией управления, качеством образования, возможностью решения проблем и задач при этом возникающих.

В настоящее время успешность деятельности любого вуза будет определяться именно этими вышеназванными внешними требованиями, т.е. целевыми установками органов управления высшим образованием. Можно предположить, что успешность деятельности того или иного образовательного учреждения будет зависеть от того, насколько эти установки адекватны реальным целям и задачам высшего образования, а также в какой степени итоговые результаты данной системы отвечают объективным потребностям российского образования, как часто выпускник вуза будет востребован и конкурентно дееспособен в рамках требований, предъявляемых ему потребителем.

Рассматривая сегодня содержание понятия «качество высшего профессионального образования», можно предположить, что его следует определять как минимум двумя основными уровнями:

— макроуровень, т.е. что представляет собой качество высшего образования на уровне отрасли и в какой степени цели, задаваемые отраслью образования соответствуют требованиям самого государства, насколько они объективны и перспективны;

— микроуровень, где понимание качества образования осуществляется на уровне отдельного вуза, какой уровень качества образования получит сам студент и, в какой степени оно удовлетворит конкретного работодателя и родителей, зачастую оплачивающих все годы обучения студента в вузе.

В настоящее время большинство высокоразвитых стран нуждается в работниках с высшим образованием и они формируют у себя когнитивное общество, где самым ценным становится человеческий капитал, доминирующим в создании национального богатства становится познавательная деятельность человека – что и определяет конкурентоспособность страны на международном рынке труда. Как указывается в научной работе «Когномика» [1], если в развивающемся обществе уже сегодня потребность в работниках с высшим образованием примерно определяется цифрой 60%, то в ближайшем будущем когнитивному обществу потребуются уже 90% таких специалистов.

Россия с показателем 27,8 % занимает в мире 18 место (данные за 2009 год). Если говорить о приращении работников с высшим образованием, то в нашей стране это 525 студентов на 10.000 населения (7 место в мире), так у лидера — Южной Кореи на 10.000 населения 677 студентов.

Говоря о важнейших составляющих качества высшего образования в России на макроуровне можно выделить необходимость создания «системы массового т.е. финансово и территориально доступного качественного высшего образования с выходом на всеобщий бакалавриат» [2, С. 8].

Кроме этого второй составляющей должно стать приведение профилией российского высшего образования в соответствие с потребностями постиндустриального общества; третьей - для обеспечения перехода России на инновационный путь развития нужно долю магистров и аспирантов в общей структуре подготовки довести соответственно до 22% и 4% [2, С. 10].

При формулировке принципов государственной политики в области образования в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (ст. 2) сказано:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

В действительности в современной системе высшего образования профессиональное образование преобладает над академическим, что не соответствует современным общемировым тенденциям. Для устранения данной ситуации необходимо обеспечить переход от установки вузам на примат профессионального образования к ведущей роли образования академического, развития личности и ее социализации при сохранении профессиональной подготовки [2, С. 15].

Немотивированным условием повышения качества высшего образования должна явиться установка на переход от прерывного к непрерывному.

Управление качеством образования может и должно осуществляться также и на микроуровне.

Качество подготовки специалистов зависит от двух факторов — наследственного и средового. Первый определяется высокими индивидуальными способностями и даже одаренностью; второй той образовательной средой, в которой находится «обыкновенный» студент. Первая категория абитуриентов попадает в элитные вузы, где качество достигается как раз за счет отбора таких выпускников школ. Но большинство вузов работают с обычными абитуриентами, которые впоследствии и определяют массовость специалистов, обеспечивающих функционирование всех производств. Главным условием подготовки качественных специалистов для вузов — это повышение качества организационно-технологической среды, т.е. среды образовательной. Среди основных требований к качеству образовательной среды не элитных вузов можно выделить такие как: обеспечение воспроизводимости образовательных технологий вуза независимо от его территориального положения; доступность всей образовательной информации, как отечественного, так и зарубежного уровня, причем именно с той территории на которой студент обучается или проживает; регулярная разработка и внедрение дидактических инноваций на основе научных исследований; мониторинг достижений в области технологического оборудования образовательного процесса и внедрения инновационных образовательных технологий; организация взаимодействия со студентами, вплоть до разработки учебного содержания, ведущих специалистов и преподавателей; широкое использование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; проведение регулярного мониторинга качества знаний; создание интегрированной информационной системы управления вузом; постоянное внедрение современных образовательных инноваций, соответствующих современному вузу.

На этапе реализации ФГОС, применительно к региональным вузам необходимо выделить несколько специфических особенностей организации высшего профессионального образования. Их учет позволит гармонично регулировать управление качеством профессиональной подготовки студентов.

Среди главных особенностей, на наш взгляд, можно назвать такие как:

— академическая мобильность преподавателей, которая позволит использовать их опыт, знания и профессионализм, как в рамках собственного вуза, так и в целом по округу. То же может быть отнесено и к «внешним» преподавателям, приезжающим из крупных российских вузов;

— активное и более массовое использование в процессе профессиональной подготовки индивидуальных образовательных траекторий, причем они могут и должны выстраиваться для студентов не только в рамках различных факультетов собственного вуза, но и на межвузовском уровне с учетом базовых профессиональных предпочтений и качественно организованных образовательных сред;

— в целях непрерывного профессионального образования предлагается создание комплексов «колледж-вуз».

Выделенные направления деятельности, на наш взгляд, позволят решить ряд проблем в управлении качеством высшего образования в российских вузах и сделать его более динамичным и перспективным.

#### Литература

1. Карпенко М.П. Когномика. М., 2009.
2. Карпенко М.П., Фокина В.Н., Слива А.В. Проблемы управления качеством высшего образования // Инновации в образовании. 2010. № 1.

*Е.З.Никонова*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ**

Современная российская действительность характеризуется переходом к информационному обществу, развитием всех его сфер на основе использования информационно-коммуникационных технологий. В мире резко возрастает поток информации, уменьшается время на ее усвоение, что заставляет человека постоянно повышать свою квалификацию или овладевать новой профессией. В отличие от традиционного «поддерживающего» типа образования, когда после получения профессии от специалиста требовалось только периодически

пополнять свои знания, для нового, так называемого «опережающего» типа образования характерна необходимость непрерывной учебы в течение всей профессиональной карьеры. В этих условиях возникает потребность в подготовке выпускников, обладающих такими качествами, которые позволили бы им успешно ориентироваться и реализовать себя в информационном пространстве. Решение этих задач невозможно без качественного владения информационными и коммуникационными технологиями. Поэтому информационная компетентность выпускников является одной из наиболее значимых компетентностей, так как оказывает существенное влияние на условия жизнедеятельности человека, в значительной мере определяет его профессиональную карьеру, служит основным средством социализации.

Исследованию проблемы формирования информационной компетенции учащихся посвящено значительное количество работ ученых во всем мире. Но в российском образовании проблема остается достаточно актуальной и на сегодняшний день, что обусловлено грядущим переходом средней и старшей школы на ФГОС второго поколения.

Для более глубокого понимания проблемы необходимо проанализировать отечественный и зарубежный подходы к формированию информационной компетенции с исторической точки зрения.

Впервые в 1985 году с введением в школу нового предмета «Основы информатики и вычислительной техники» в отечественной педагогике появилось понятие «алгоритмической культуры». У истоков информатизации образования стояли выдающиеся ученые – академики А.П.Ершов, Е.П.Велихов, Н.Н.Красовский, В.А.Мельников, создавшие концепцию информатизации образования, согласно которой цели обучения информатике определялись как «... формирование представлений об основных правилах и методах реализации решения задачи на ЭВМ и элементарных умений пользоваться микрокомпьютерами; в ознакомлении учащихся с ролью ЭВМ в современном общественном производстве и перспективами развития вычислительной техники» [3].

Следующим шагом в определении целей обучения информатике стала задача «... завершения формирования ведущих компонентов алгоритмической культуры школьников как основы формирования компьютерной грамотности» [3].

Академик А.П.Ершов описывает понятие «компьютерной грамотности» школьников следующими определениями:

Умения: понятие об алгоритме, его свойствах, средствах и методах описания алгоритмов, основы программирования на одном из языков программирования, практические навыки общения с ПК;

Знания: принцип действия и устройство ПК и его основных элементов;

Знание дела: применение и роль компьютеров в учебном процессе, производстве и других отраслях деятельности человека.

Таким образом, компьютерная грамотность сводилась лишь к знанию возможных применений компьютера, но не предусматривала умения пользоваться им для решения различных задач, не связанных с программированием.

Следующий, так называемый «машинный» вариант школьного курса ОИВТ предполагал новый уровень целей преподавания информатики в школе как формирование информационной культуры учащихся.

Впервые термин «информационная культура» появился в статьях российских библиографов К.М.Войханской и Б.А.Смирновой «Библиотекари и читатели об информационной культуре» («Библиотека и информация», 1974 г.) и Э.Л.Шапиро «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов» (журнал «Научно-технические библиотеки СССР», 1975 г.). Под информационной культурой понималась составляющая общей культуры человека, связанная с его интеллектуальной деятельностью и поведением в информационном обществе.

В связи с глобальной информатизацией общества термин «информационная культура» стал использоваться в широком научном и философском контексте, попав также в сферу образования.

На этом этапе в понятие информационной культуры школьника включались такие составляющие:

— навыки грамотной постановки задач, возникающих в практической деятельности, для их решения с помощью ЭВМ;

— навыки формализованного описания поставленных задач, элементарные знания о методах математического моделирования и умение строить простые математические модели поставленных задач;

— знания основных алгоритмических структур и умение применять эти знания для построения алгоритмов решения задач по их математическим моделям; понимание устройства и функционирования ЭВМ и элементарные навыки составления программ для ЭВМ по построенному алгоритму на одном из языков программирования высоко: уровня;

— навыки квалифицированного использования основных типов современных информационных систем для решения с их помощью практических задач и понимание основных принципов, лежащих в основе функционирования этих систем;

— умение грамотно интерпретировать результаты решения практических задач с помощью ЭВМ и применять эти результаты практической деятельности.

Таким образом, информационная культура наряду с компьютерной грамотностью включает также умения, связанные с постановкой, формализацией и решением прикладных задач.

Практически одновременно с информатизацией в образовании происходит утверждение компетентностного подхода.

Термины «компетенция», «компетентность» в России использовались, в основном, для описания профессиональных качеств и возможностей работника, например, «Краткий словарь иностранных слов» определяет понятие «компетентный» (лат. *Competens, competenis* — надлежащий, способный) как «знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо». Начиная с 1990 гг. научные категории «компетентность \ компетенции» помимо сферы управления и менеджмента стали активно использоваться в образовании, происходит утверждение компетентностного подхода. Зарубежные и российские ученые (Н.Хомский, Р.Уайт, Дж.Равен, Н.В.Кузьмина, Л.А.Петровская, А.К.Маркова, Л.М.Митина и др.) в качестве основной идеи компетентностного подхода в обучении выдвигают требование не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

А.В.Хуторской определяет сегодняшний термин «компетенция» как «...отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [9]. Совет Европы в 1996 году среди множества компетенций выделил ключевые, являющиеся особо важными для учащихся «во многих жизненных сферах и служащих залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества». Из пяти групп ключевых компетенций, обозначенных Советом как необходимых каждому специалисту, т.е. наиболее универсальных по своим характеристикам, информационная компетентность определяется как наиболее значимая в условиях информационного общества.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно.

С.В.Тришина считает, что информационная компетентность — это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

В диссертационных исследованиях А.М.Витт, А.Н.Завьялова, Е.К.Панюковой, М.Ю.Порхачева, А.В.Козыревой информационная компетентность учащихся рассматривается как совокупность двух составляющих — информационной грамотности и информационного поведения. В данном подходе помимо уже известного понятия информационной грамотности, определяемой как совокупность знаний, умений и навыков применения средств информационных технологий для работы с информацией, вводится понятие информационного поведения - совокупности действий и деятельности обучающихся по использованию своей информационной грамотности в интересах решения различных прикладных задач.

Рассматривая понятие информационной компетентности для студентов вузов, О.Н.Ионова определяет ее не только как системное образование знаний и умений в области информационно-коммуникационных технологий и опыт их использования, но и как способность совершенствовать свои знания, умения и принимать принципиально новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств.

Один из ведущих российских ученых А.В.Хуторской считает необходимым рассматривать информационную компетентность с объективной и субъективной точки зрения. Объективный взгляд представляет собой требования социума к профессиональной компетенции специалиста, субъективный же взгляд отражает степень соответствия индивидуальности специалиста, его мотивации и успешности в совершенствовании и развитии данного вида компетентности.

Многие ученые, определяя понятие информационной компетентности, описывают также ее составляющие. Так, информационная компетентность по Н.Х.Насыровой содержит такие элементы как:

- мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества;
- знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности;
- способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности;
- опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;
- опыт отношений «человек-компьютер».

Близким по смыслу к данной трактовке является структура информационной компетентности, предложенная А.А.Темербековой, которая включает в себя ценностно-мотивационный компонент, Профессионально-деятельностный и рефлексивно-коммуникативный. Под ценностно-мотивационным компонентом понимается «осознание личностью ценности работы с информацией, мотивацию на поиск значимой информации, понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, ориентацию в

информационной среде, готовность использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний». Профессионально-деятельностный компонент включает в себя знание различных источников информации, форм и методов работы с информацией, знание поисковых информационных систем, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умение представлять (презентовать) информацию. И, наконец, рефлексивно-коммуникативный компонент подразумевает умение осуществлять самоконтроль, коммуникацию и совместную деятельность, осознание и критический анализ информационной деятельности.

Исходя из проведенного историко-методологического анализа термина «информационная компетентность», можно сделать вывод о том, что первоначальные понятия компьютерной грамотности и информационной культуры, претерпев значительные изменения, обусловленные глобальной информатизацией и компьютеризацией общества, в настоящее время можно рассматривать как составляющие информационной компетентности (см. рис. 1).



Рис.1. Составляющие информационной компетентности

Сегодняшнее понятие компьютерной грамотности (computer literacy) в отличие от первоначального не подразумевает умения программировать и предполагает наличие знаний и умений, позволяющих использовать ЭВМ для решения различных бытовых и профессиональных задач.

Содержание термина «информационная культура» также претерпело существенные изменения и не ограничивается только умениями формализации, моделирования и решения задач с помощью компьютера. Информационную культуру рассматривают как одну из составляющих общей культуры человека, «совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и информационных технологий» [1].

Таким образом, информационную компетентность можно рассматривать как качество личности, обусловленное глобальным социальным процессом производства и использования информации как важнейшего ресурса и определяемое уровнем развития информационного общества.

### Литература

1. Гендина Н.И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Библиосфера. 2005. №1. С. 55—62.
2. Гудкова, Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А.Гудкова. Чита, 2007.
3. Ершов А.П., Г.А.Звенигородский, Ю.А.Первин Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы). Препринт / АН СССР. Сиб.отд-ние. ВЦ. Новосибирск, 1979.
4. Зайцева Е.М. Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Зайцева. Ижевск, 2007.
5. Зимняя И.А. Статья «Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования» // Интернет-журнал «Эйдос».
6. Семенов А. Информационно-коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика. ЮНЕСКО, 2006. 327 с.
7. Темербекова А.А. / Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр.: под ред. Е.А.Левановой. Калининград, 2009. Вып. 23. С. 110—114.
8. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
9. Хуторской А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» // Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Сегодня в исследованиях осуществляется поиск определения интегрального содержания управленческой функции современного руководителя общеобразовательного учреждения, его ценностных ориентиров и условий эффективности управленческой деятельности в современном обществе, позволяющих мобильно и гибко реагировать на требования времени, успешно решать профессиональные задачи.

Для определения функций современного руководителя общеобразовательного учреждения нами было уточнено соотношение между понятиями «управление» и «менеджмент» («руководитель» и «менеджер»). С целью более четкого определения их соотношения исследован вопрос возникновения менеджмента в историческом контексте [14], выявлены методологические основы, база создания общей теории менеджмента.

Нами рассмотрены различия понятий «менеджмент» и «управление» [6, 10], среди которых выявляются следующие: 1. Менеджмент основывается на экономике в условиях рыночных отношений. 2. Менеджмент — это управление организацией, опирающееся на экономические методы управления. 3. Под менеджментом понимается управление, в котором производственная деятельность специалиста, руководителя ориентирована на человека. 4. Менеджмент предполагает гибкое управление и учет конъюнктуры рынка.

*Менеджер* — это руководитель или управляющий, занимающий постоянную должность и наделенный полномочиями в области принятия решений по конкретным видам деятельности фирмы, функционирующей в рыночных условиях [4].

*Менеджер образования* — это специалист, содействующий достижению высокой финансовой эффективности при реализации образовательных и других услуг [7].

Введение данных понятий позволило рассматривать руководителя образовательного учреждения как *менеджера учебной организации*, что сориентировало исследование на выявление структуры его профессиональной компетентности. Исследование результатов научных трудов показывает, что в определении содержания управленческой функции современного руководителя существуют некоторые сложности, связанные с многомерностью и неоднозначностью трактовки понятий «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход».

Изучение данного вопроса в трудах Н.Хомского, Д.МакКлеланда, Р.Л.Мартенса, Д.Г.Ван Мерриенбоера, Дж.Равена, А.Стоффа, Р.Уайта позволило выявить и уточнить категориальный аппарат компетентностного подхода, систему его оценок. Существенную значимость для исследования представляли материалы, отраженные в различных международных документах в совокупности с трудами отечественных исследователей (В.И.Байдено, Н.А.Гришановой, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, В.В.Лаптева, А.К.Марковой, С.А.Писаревой, А.П.Тряпицыной, А.В.Хуторского). Это позволило обобщить взгляды ученых на динамику изменений, происходящих с данной категорией. В результате, в исследовании за основу берется понимание профессиональной компетентности педагога как «совокупности *ключевой, базовой и специальной компетентностей*» [8, С. 7—18]. Отмечается, что определение содержания этих компетенций, а также их формирование — одно из главных условий эффективности реформирования системы образования.

Анализ европейского менеджмента, осуществленный П.Я.Тушовым, позволил выделить комплексную модель компетентности менеджеров [13], а рассмотрение материалов Болонского процесса — содержание и функциональные особенности *неформализованных умений*, содержащихся в виде определенного набора в каждом профессиональном профиле. Это «мягкие способности» или «гибкие навыки» (англ. Soft Skills). По мнению современных исследователей, они в большей степени влияют на производство, чем профессиональная компетентность. К ним относят: креативность, гибкость, концентрированность, организованность, дисциплинированность, смелость, мотивационность, энтузиазм, оптимизм, доверие к себе, командный дух, коммуникативность, способность к юмору.

В последнее десятилетие стали появляться исследования, которые в том или ином составе относят данные характеристики специалиста к *педагогической компетентности*, которую выделяют из профессиональной компетентности или присоединяют к ней. Так, Л.М.Митина в понятие «педагогической компетентности» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [5]; Л.З.Стукалова в психолого-педагогическую компетенцию менеджера включает такие интегральные характеристики личности как: когнитивные, конативные, аксиоимманентные, аутопсихологические, латеральные [12, С. 206—209]. С точки зрения С.В.Селицкой, педагогическая компетентность менеджера является базисной профессиональной характеристикой личности руководителя, одной из ключевых системообразующих компонентов в общей структуре компетентности менеджеров [9]. Б.Н.Банько рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как «интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик

личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения» [1].

В целом, изучение результатов научных трудов и нормативно-правовых документов показало отсутствие единой точки зрения на понимание педагогической компетентности руководителя. При этом в исследованиях отмечается, что педагогическая компетентность представляет собой набор умений и навыков, квалификаций, владение запасом знаний и поведенческими навыками, необходимыми для успешного взаимодействия в современном деловом мире, в определенной профессиональной сфере.

На основе данных представлений нами дается понятие педагогической компетентности *как интегральной, трансформирующейся характеристики руководителя общеобразовательного учреждения, определяющей его способность как прогрессирующей, динамически развивающейся личности изменять свое поведение в различных жизненных и профессиональных ситуациях для эффективного управления общеобразовательным учреждением в соответствии с требованиями инновационно развивающегося общества на основе признания индивидуальной ценности и личной значимости сотрудников в пространстве ценностно-смыслового согласования интересов субъектов образовательной деятельности и видения развития организации в целом.*

Так как данное понятие нами дается впервые, то для выявления его характеристик за основу берутся пять задач, отражающие педагогическую компетентность современного учителя: 1. Видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе. 2. Строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования. 3. Устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы. 4. Создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы). 5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [8, С. 17—18].

Проведено сравнение рассмотренного формата оценки педагогической компетентности современного учителя и базового функционала современного управленца/менеджера. Согласно классической модели П.Ф.Друкера среди основных функций менеджера выделяются: планирование; организация; распорядительство; координация; мотивация; контроль [4].

Далее рассматриваются характеристики педагогической компетентности современного руководителя общеобразовательного учреждения с учетом особенностей управления школой. Исходные позиции заключались в том, что к деятельности предъявляются внешние и внутренние требования. Внешние требования к общеобразовательному учреждению — это социокультурные требования. Внутренние — определяются собственными ценностными установками руководителя, самооценкой своей профессиональной деятельности, отношением внутренних ожиданий и внешних требований, на основе чего дается самооценка собственной компетентности. Исследование психолого-акмеологического подхода в образовании показывает наличие противоречия между необходимостью руководителя реализовать гуманистические ценности жизни, определенные ценностные ориентации и невозможностью определить его способность к этой деятельности (О.С.Анисимов, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.А.Пономаренко, И.Н/Семенов, Е.А.Яблокова). Нам представляется, что продуктивное решение выделенной проблемы, преодоление данного противоречия возможно путем актуализации педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения как *приоритетной ценности в управленческой деятельности.*

Изучение трудов отечественных ученых дает возможность выделить отличительные особенности управленческих функций руководителя общеобразовательного учреждения: обучение и воспитание школьников как особой категории общества; деятельность коллектива учителей в тесном взаимодействии с родителями, школьниками, социальными партнерами; полифункциональность учительской профессии; высокую степень самоуправляемости педколлектива; отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда; преимущественно женский состав педколлектива, что влияет на характер взаимоотношений, возникающих в нем [11]; доминирование методов эвристического поиска, интуитивного постижения, установления доверия и солидарности в организации [3]. Исследователи отмечают высокую профессиональную ответственность, выделяют педагогический труд как не терпящий старения, утраты энтузиазма, оптимизма [2]. Кроме того, к особенностям можно отнести: неоднозначность результатов образовательного процесса; отдаленность результатов от момента непосредственного педагогического воздействия.

Сравнительный анализ функций, отражающие педагогическую компетентность современного учителя и функционала современного управленца/менеджера, а также особенности управления общеобразовательным учреждением дают возможность определить *характеристики педагогической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, соответствующие современным требованиям, обеспечивающим решение следующих профессиональных задач:*

1) видеть сотрудника в развитии в процессе профессиональной деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях соответственно требованиям времени для обеспечения опережающего характера образовательного процесса;

2) строить деятельность педагогического коллектива школы с учетом особого характера взаимоотношений в нем на основе командной работы, самоуправления, с ориентацией на энтузиазм и оптимизм по отношению к будущему, на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие;

3) устанавливать взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности: учителей, школьников, родителей, социальных партнеров и др.;

4) формировать и использовать образовательную среду, способствующую обучению и воспитанию школьников как категории общества, обеспечивающую его личностное развитие;

5) проектировать, осуществлять и поддерживать профессиональное самообразование собственное и своих сотрудников на основе методов эвристического поиска, интуитивного постижения, установления доверия и солидарности в организации.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выделенные компоненты педагогической компетентности являются ведущими в составе профессиональной компетентности, определяют свойства личности руководителя общеобразовательного учреждения и успешность его деятельности.

#### Литература

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография. Волгоград, 2004.
2. Василевская Н.С., Можаровская И.А. Объективно-личностные факторы в их влиянии на труд учителя // Пед. вестник. 1997. № 3. С. 34—40.
3. Гумерова Л.З. Инновационная деятельность как фактор саморазвития руководителя образовательного учреждения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Н.Новгород, 2008.
4. Друкер П.Ф. Энциклопедия менеджмента: [По материалам десяти кн.] Питер Ф.Друкер; [Пер. с англ. О.Л.Пелявского]. М., 2004.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие. М., 2004.
6. Орлов А.И. Менеджмент. М., 2003.
7. Привезенцев В.А. Финансовый контроль за использованием средств на образование: Дисс ... канд. экон. наук. Мю, 2001.
8. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. № 4—5. 2006. С. 7—18.
9. Селицкая С.В. Формирование педагогической компетентности менеджеров в процессе профессиональной подготовки / С.В.Селицкая; Респ. ин-т проф. образования. Мн., 2009.
10. Семенов А.К., Набоков В.И. Основы менеджмента. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2008.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч. М., 2002.
12. Стуколова Л.З. Национальная культура в системе личностно-профессионального развития будущего менеджера // Воспитательный потенциал национальной культуры в условиях политкультурного образовательного пространства: материалы IV всерос. научно-практической конф., 24—25 октября 2007 г. Казань, 2007. Ч. 1.
13. Тушов П.Я. Необходимый уровень управленческой компетентности — обязательное условие успешного внедрения сложных изменений: Доклад на секции «Стратегическое планирование» VI Международной конференции «Развитие через качество — теория и практика». URL: <http://www.ou-link.ru/publ/region/tol-2001doklad.htm>.
14. Хачатуров А.Е., Белковский А.Н. Современный интеграционный менеджмент. М., 2006.

## СОВРЕМЕННОЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Н.И.Ананасюк*

*г. Нижневартовск*

*Нижневартовский экономико-правовой институт  
(филиал Тюменского государственного университета)*

### ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-БАСКЕТБОЛИСТОВ В ГРУППЕ ДОУ

Жизнь человека зависит от уровня здоровья, определяющего все стороны человеческой жизни. Здоровье можно определить как уровень состояния организма и психологический потенциал человека. Современная студенческая молодежь характеризуется низким уровнем ответственности за собственное здоровье, распространённостью факторов риска здоровью (курение, употребление алкоголя, наркотиков и т.д.). Недостатки традиционной системы физического воспитания и спорта в вузе (ориентация исключительно на контрольные нормативы и телесный компонент учебно-тренировочного процесса в вузах, не учитывающий интересы студентов, игнорирование взаимосвязи физического воспитания с другими видами воспитания), обуславливают снижение интереса к занятиям физическими упражнениями, ограничение двигательной активности, низкий уровень теоретической, физической и психологической подготовленности студентов. Спортивная тренировка относится к числу основных направлений системы физического воспитания для студенческой молодежи, основу особенностей которого составляет специфическая соревновательная деятельность, как особая сфера выявления, развития и унифицированного сравнения человеческих возможностей (сил, способностей, умения рационально пользоваться ими). Получивший в последнее время значительную популярность студенческий баскетбол значительно отличается от баскетбола профессионального уровня. В теории и практике практически отсутствуют четкие научно обоснованные указания по методике осуществления подготовки в студенческом баскетболе. При разработке программ развития, совершенствования и поддержания уровня подготовки у баскетболистов студенческого возраста необходимо учитывать ряд особенностей, касающихся неоднородности физической и технической подготовленности игроков, уже сформировавшегося ранее стиля игры и амплуа игрока, режима жизнедеятельности студентов, условий для тренировок и подготовки к соревнованиям, а также возрастные особенности футболистов. Популярность баскетбола в студенческом возрасте заставляет уделить особое внимание специфике процесса спортивной подготовки, так как чаще всего, кроме тренировочных и соревновательных нагрузок студент должен выполнять большой объем учебной деятельности. Кроме того, ситуация усугубляется еще и тем, что стаж спортсменов в студенческом баскетболе различен, уровень подготовленности не одинаков. Чаще всего в команду собираются игроки, имеющие разный спортивный опыт и уровень квалификации. Все это не позволяет унифицировать процесс подготовки, а требует более индивидуализированного подхода.

Тренировочный процесс при подготовке студенческих команд является сложным многофакторным явлением и должен учитывать разнообразие факторов влияющих на динамику подготовленности занимающихся (режим дня, расписание занятий, условия быта и др.). Следовательно, для повышения работоспособности занимающихся в группах ДОУ, необходимо учитывать эти составляющие, и выбирать те средства, структуры соотношений объемов тренировочных и соревновательных нагрузок которые оптимально и эффективно подойдут при занятиях данной категории занимающихся. От соотношения данных объемов зависит и уровень подготовленности занимающихся. Так как соревнование является системообразующим компонентом спортивной подготовки занимающихся баскетболом, совокупность характеристик соревновательно-игровой деятельности и представляет тот ориентир, к которому должно быть направлено содержание всего учебно-тренировочного процесса в баскетбольных группах ДОУ. Весь учебно-тренировочный процесс по баскетболу в НЭПИ, с учетом применения разработанного нами программно-методического обеспечения, мы разделили на четыре основных этапа, которые взаимосвязаны с годами обучения в вузе. В основу методики обучения студентов, специализирующихся в баскетболе, была положена идея преимущественно поэтапного совершенствования уровня развития физических качеств, технико-тактического мастерства. Уровень подготовленности студентов начальных групп подготовки ДОУ не позволяет им эффективно выполнять целостные соревновательные действия. Поэтому решение этой проблемы возможно через моделирование, как соревновательной деятельности, так и структуры отдельных соревновательных упражнений. Такой подход позволяет, не нарушая их структуры, упростить, сделать доступными для целостного выполнения в учебно-тренировочном процессе.

Изучение динамики показателей отдельных видов подготовленности студентов-баскетболистов групп ДОУ, позволяет констатировать, что за время учебно-тренировочного процесса произошло достоверное их улучшение. Увеличение объема интегральной подготовки в группе ДОУ (до 45%) обеспечило равномерный прирост по всем показателям.

Анализируя подготовку студентов группы ДОУ, следует отметить, что объем эффективных технико-тактических действий, отражающих тенденции развития баскетбола в соревновательно-игровой деятельности достоверно вырос, и это косвенно может служить подтверждением правильности выбранного направления учебно-тренировочного процесса.

#### **Выводы.**

Необходимость быстрого достижения соревновательного результата, разный уровень общей и специальной подготовленности игроков (разный спортивный стаж и уровень квалификации), сформировавшееся ранее амплуа игроков, необходимость учета режима жизнедеятельности и возраста студентов является спецификой подготовки студенческой баскетбольной команды.

Учитывая специфику подготовки студенческой баскетбольной команды и необходимость быстрого достижения соревновательного результата, минуя многолетнюю тренировочную подготовку, оптимальным соотношением базовых и специальных упражнений при совершенствовании скоростно-силовых способностей в подготовительном периоде является 20 и 80% соответственно.

Эффективность подготовки баскетболистов в группе ДОУ определяется осуществлением внутригруппового дифференцирования на основе учета амплуа игроков.

Опора на исходный уровень физических кондиций каждого игрока является отправной точкой в процессе подготовке при выработке подходов с применением приемов индивидуализации нагрузки.

Создание функциональной базы является основой интегральной физической подготовки в годовом тренировочном цикле занимающихся.

Разнообразие средств и методов (применение в качестве основных средств прыжковых, беговых упражнений, упражнений с различным весом; использование повторного, интервального, соревновательного, кругового методов; осуществление индивидуального подхода к игрокам в тренировке с учетом состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности) являются основой современной тренировки в подготовке баскетболистов.

Решение преимущественно поэтапного совершенствования уровня развития физических качеств, технико-тактического мастерства баскетболистов в годовом тренировочном цикле возможно через моделирование, как соревновательной деятельности, так и структуры отдельных соревновательных упражнений.

#### **Литература**

1. Козина Ж.Л. Результаты применения специальной системы подготовки студентов-баскетболистов гуманитарных вузов. Харьков, 2007. № 2. С. 47—53.
2. Корягин, В.М. Факторная структура технической и физической подготовленности баскетболистов высокой квалификации в многолетнем цикле тренировки // Теория и практика физической культуры / В.М.Корягин. 2005. № 2. С. 34—36.

*О.О.Бриллиантова*

*г.Краснодар*

*Кубанский государственный университет*

### **ЛИКВИДАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ НЕРАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСТВА**

Социально-экономическое обновление общества и научно-технический прогресс, наряду с положительными эффектами, «обрушили» на современного человека, в том числе и на студентов, огромный спектр отрицательных воздействий. Непрерывный рост научной и социально-политической информации, ограниченное время на ее переработку, продолжительная работа за компьютером, заучивание огромного материала перегружают мозг учащихся, порождают дисгармонию в развитии личности.

Особенно в сложном положении оказываются студенты начальных курсов, попадая после выпускных экзаменов в школе и вступительных в вузе в новые специфические социальные отношения и условия деятельности. Известно, что поступление в высшее учебное заведение у большинства студентов влечет за собой изменение привычных жизненных стереотипов, смену места проживания, изменения условий для самостоятельной работы, изменение режима и качества питания. При этом значительная часть студентов проживает в общежитии.

Говоря о старшекурсниках, следует отметить, что большинство студентов в силу сложной экономической ситуации вынуждено работать, поэтому дополнительным фактором, отягощающим обучение в вузе, является постоянная необходимость совмещения учебы с работой.

В результате этого негативные последствия интенсификации учебного процесса обостряются в еще большей степени. Для успешного обучения студенты должны за счет дополнительного волевого напряжения мобилизовать резервы своего организма, т.к. на занятия они приходят уже в значительной мере сниженном функциональном состоянии. Учащиеся сталкиваются с непривычными методами и формами обучения, новыми эмоциональными переживаниями.

Все эти составляющие образа жизни современного студента, как правило, реализуются в условиях гиподинамии и гипоксии, то есть снижения мышечной деятельности и двигательной активности, и как следствие этого многие выпускники вузов завершают свое профессиональное обучение, отягощенные целым «букетом» кардио-респираторных, желудочно-кишечных, неврогических и других заболеваний. Это в свою очередь не позволяет им полностью реализовать свой творческий потенциал в дальнейшей профессиональной деятельности [2].

Приоритетная направленность в ликвидации негативных последствий социально-экономических издержек общества, а также нерационального, нездорового образа жизни студенчества принадлежит физической культуре. Она призвана обеспечивать студентам высокую работоспособность, возможность эффективно трудиться без психофизических перегрузок, творчески реализовывать профессиональный потенциал. Система физического воспитания в условиях вуза должна способствовать формированию личной физической культуры студента, выступая его интегральным качеством, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования.

Эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет разработан алгоритм привлечения учащихся, студентов, населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом в настоящих социально-экономических условиях. Важно определить, что необходимо сделать, чтобы выработать на различных этапах становления человека потребность заниматься физическими упражнениями и спортом всю жизнь.

В процессе изучения специфики характера учебно-трудовой деятельности студенческой молодежи нами было выявлено и классифицировано три основных группы факторов риска, воздействующих на их здоровье и профессиональную работоспособность.

К первой группе были отнесены гигиенические факторы, т.е. несоблюдение санитарно-гигиенических норм и требований к местам проведения учебных занятий: недостаточная освещенность и кубатура воздуха, приходящаяся на одного человека, низкая (высокая) температура воздуха, нерегулярное проветривание помещений, нарушение норм личной гигиены труда и отдыха и т.д.

Ко второй группе относятся социально-психологические факторы, характеризующие отношения студентов: внутри учебной группы, на курсе, в вузе в целом, с преподавателями и администрацией. Сюда же входит и отсутствие элементарных знаний и умений по профилактике стрессовых состояний, по релаксации, по аутогенной тренировке.

Третья группа неблагоприятных факторов физкультурно-соматического плана возникает вследствие неправильно организованного индивидуального стиля жизнедеятельности: отсутствие оптимального двигательного режима, не использование средств физической культуры в режиме учебного дня, малое пребывание на свежем воздухе, пренебрежение средствами активного отдыха.

Комплексное воздействие данных факторов отражается на снижении работоспособности и повышении заболеваемости. Согласно проведенному анкетному опросу двухсот студентов экономического факультета Кубанского государственного университета за 2010—2011 учебный год были получены следующие результаты: не болело — 43%; пропустили по причине болезни одну неделю — 33%; две недели — 14%; месяц — 10% респондентов, т.е. около 60% студентов пропускают учебные занятия по болезни.

К сожалению, состояние здоровья молодежи катастрофично. Ежегодный медицинский осмотр, проводимый на базе Кубанского государственного университета, среди первокурсников это только подтверждает. Кроме этого, данный осмотр показывает, что год от года состояние здоровья студентов ухудшается, количество студентов, отнесенных в специальную медицинскую группу, растет.

Анализ состояния проблемы здоровья, в том числе, студенческой молодежи, показывает, что существовавшая система его формирования существенно подорвана, а новая — только создается в неблагоприятных условиях жизни, трудовой деятельности, окружающей среды. Отсутствуют реальные социальные и экономические возможности влиять на причины неблагоприятных сдвигов здоровья отдельного человека и нации в целом. Не исключено, что в этом кроется одна из причин неадекватного отношения большей части студенчества к своему здоровью, к здоровому образу жизни, что имеет негативные последствия [1].

Ухудшение здоровья студентов за период обучения в вузе в значительной степени обусловлено неблагоприятным воздействием социально-гигиенических факторов среды и наследственно генетической предрасположенностью.

Таким образом, анализ специфики студенческой жизнедеятельности диктует необходимость повседневного внедрения средств и методов физической культуры как элемента здорового образа жизни в целях укрепления здоровья и повышения качества профессиональной подготовки. Так же необходимо формировать в молодежной среде установки на здоровый образ жизни. Существующая система образования должна быть комплексной и учитывать биологические, психологические, экономические, экологические, социальные условия и факторы, влияющие на здоровье студенческой молодежи.

#### Литература

1. Агаджанян Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье / Р.М.Баевский, А.П.Берсенева. М., 2005.
2. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней / В.В.Марков. М., 2001.

*С.М.Гузь*

*г.Петрозаводск*

*Карельская государственная педагогическая академия*

### ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ СИЛЫ В СИЛОВОМ ТРОЕБОРЬЕ

Во многих видах спорта результативность тесно связывается с понятием силовые возможности и скоростно-силовые качества. Развитие силовых качеств должно начинаться с первых шагов занятий спортом и одной из проблем эффективного становления спортивного мастерства является правильный подбор средств силовой подготовки.

Для начинающих спортсменов (из-за их относительно низкого уровня специальной подготовленности) всегда можно подобрать средства специальной силовой подготовки с достаточно высоким тренирующим эффектом. Поэтому их тренировку целесообразно строить преимущественно на основе системы последовательного использования средств, которые должны решать задачи обеспечения благоприятных условий для реализации закономерностей, определяющих планомерное развитие специфических двигательных способностей и повышение эффективности специальной силовой подготовки за счёт систематического (периодического) обновления средств.

С ростом спортивного мастерства в состоянии тренированности атлета всё большее значение приобретает специфический фактор. Одновременно возрастает и роль средств, направленных на его развитие. Введение их в тренировочный процесс должно быть своевременным и подготовленным всем содержанием предстоящих этапов. Это должны быть новые (неожиданные для организма) средства, занимающие совершенно определённое и принадлежащее только им место в системе средств с повышенным тренирующим эффектом.

Для повышения уровня специальной работоспособности организма целесообразны средства с тренирующим эффектом, по величине адекватным уровню специальной подготовленности спортсмена и возрастающим вместе с последним. Часто средства подбираются стихийно, без учёта их тренирующего эффекта, нередко под влиянием "моды", на основе субъективной их оценки. Высокоэффективные средства применяются несвоевременно - на ранних этапах годичного цикла или на начальном этапе многолетней тренировки. Арсенал средств слишком ограничен и повторяется из года в год. Это, разумеется, не общая тенденция, но довольно типичная картина, свидетельствующая о том, что даже известные и не вызывающие сомнения теоретические положения, вольно или невольно, игнорируются. Отсюда актуальна проблема разработки принципов методической системы последовательного введения в тренировочный процесс средств, использование которых предполагает постепенное повышение тренирующего эффекта.

Из всего многообразия средств силовой подготовки нас в большей степени интересуют те средства, которые наиболее широко применяются в современных силовых видах спорта. Условно их можно разделить на три группы: упражнения с гантелями, упражнения со штангой и упражнения на тренажерах.

Именно эти средства силовой подготовки предлагаются подавляющим числом специалистов для тренировки различных мышечных групп и решения самых разнообразных задач.

При этом очевидно, что средства, входящие в рассматриваемые группы, могут иметь как положительные, так и отрицательные стороны в вопросах решения различных задач силовой подготовки. Применительно к

силовому троеборью можно выделить две наиболее важные задачи, решение которых должно обуславливать выбор тех или иных средств силовой тренировки:

Объемно-силовая тренировка, предусматривающая решение, в качестве основной, задачи наращивания мышечной массы тренируемых мышц, а в качестве вспомогательных задач могут рассматриваться: применительно к тренировке начинающих спортсменов - постепенное развитие максимальной силы, а применительно к подготовке квалифицированных атлетов - развитие специальной силовой выносливости.

Силовая тренировка, предусматривающая раскрытие потенциала спортсмена в отдельных специально-подготовительных и соревновательных упражнениях.

Логико-содержательный анализ научно-методической литературы выявил существенные пробелы в вопросах, связанных с определением средств, позволяющих решать задачи силовой и объемно-силовой тренировки.

В частности, подавляющее число методических рекомендаций включают весь рассматриваемый спектр средств силовой тренировки без учета их специфических особенностей.

Специфические особенности применения тех или иных средств выражаются в эффективности решения конкретных задач силовой подготовки, воздействии на различные функциональные системы организма, оправданности и обоснованности их применения с учетом возраста и квалификации занимающихся.

Проведенный нами логико-содержательный анализ научно-методической литературы не позволил найти ответы на поставленные вопросы, что показало необходимость организации соответствующих теоретических и научно-практических изысканий в данном направлении.

Проведенный системный анализ упражнений с отягощениями показал, что каждая из рассматриваемых групп имеет определенные преимущества и недостатки, связанные с их специфическим воздействием на организм атлета, эффективностью решения поставленных, в процессе тренировки, задач и т.д.

В частности, анализ упражнений с гантелями позволил выявить определенные преимущества, в сравнении с упражнениями со штангой и на тренажерах, основные из которых заключаются в следующем:

- позволяют добиваться заданной интенсивности тренировки мышц, применяя значительно меньший вес отягощений, чем в аналогичных упражнениях со штангой, а в некоторых случаях, и на тренажерах.
- амплитуда сокращения мышц гораздо больше, чем в аналогичных упражнениях со штангой.
- позволяют добиваться развития на высоком уровне межмышечной координации, что в дальнейшем облегчает переход к упражнениям со штангой.

Основные недостатки упражнений с гантелями сводятся, в основном, к высоким требованиям к развитию межмышечной координации у спортсменов, и связанными с ними трудностями, возникающими в процессе освоения и совершенствования техники выполнения упражнений с гантелями, о чем будет сказано ниже.

Биомеханический анализ упражнений со штангой показал, что основное преимущество упражнений данной группы, в сравнении с упражнениями на тренажерах и гантелями, заключается в возможности развития силовых возможностей атлетов. Данное преимущество заключается в том, что штанга позволяет создать в процессе выполнения упражнения замкнутую цепь. Это, в свою очередь, позволяет при слаженной, синхронной работе мышц, участвующих в упражнении, создать единое плечо силы, что и позволяет, кроме прочего, спортсменам выполнять упражнения со штангой с гораздо большим весом, чем на тренажерах и с гантелями. В качестве примера можно сравнить два упражнения: лежа на горизонтальной скамье, жим штанги и лежа на горизонтальной скамье, жим гантелей. У квалифицированных атлетов максимальные результаты в упражнении со штангой будут на 30—40% превышать аналогичный показатель в упражнении с гантелями. Кроме указанного преимущества, необходимо отметить и то, что техника упражнений со штангой осваивается спортсменами гораздо быстрее, чем в случае с упражнениями с гантелями.

Тем не менее, необходимо указать и некоторые серьезные недостатки, присущие упражнениям со штангой, которые необходимо учитывать в процессе планирования тренировочного процесса атлетов. В частности, упражнения со штангой не позволяют, в сравнении с упражнениями на тренажерах и гантелями, добиваться максимально возможной амплитуды сокращения тренируемых мышц. Еще более серьезный недостаток связан с тем, что в процессе выполнения упражнений со штангой большую нагрузку испытывают соединительно-тканые компоненты опорно-двигательного аппарата спортсмена, что, в свою очередь, чревато высокой вероятностью появления травм при длительном применении штанги в качестве средства силовой подготовки. Необходимо также учитывать, что упражнения со штангой предъявляют, в сравнении с упражнениями на тренажерах и гантелями, более высокие требования к функциональной подготовленности опорно-двигательного аппарата, ССС, ВНД, энергообеспечению мышечной деятельности и т.д.

Анализ упражнений на тренажерах позволил выявить их положительные и отрицательные стороны. В частности, освоение техники упражнений проходит в минимальное время, так как в большинстве случаев сам тренажер задает биомеханические характеристики движения. Что ещё более важно, упражнения на тренажерах позволяют добиться изолированной, локальной тренировки отдельных мышц или мышечных групп. Это в свою очередь, обуславливает, более низкие, в сравнении с упражнениями со штангой и гантелями, требования к функциональным системам организма спортсмена. К очевидным недостаткам тренажеров можно отнести: при длительном использовании тренажеров в качестве средств силовой подготовки разрушается

межмышечная координация и существенно меняется топография силы отдельных мышечных групп, что может негативно повлиять на переход к упражнениям с гантелями и штангой.

Проведенный анализ позволяет сделать определенные выводы на поставленные выше вопросы, в частности: в процессе объемно-силовой тренировки обосновано применение упражнений на тренажерах и с гантелями, в то время как упражнения со штангой необходимо применять преимущественно в период силовой тренировки.

Кроме того, если рассматривать упражнения с гантелями (и на тренажерах), необходимо выделить две очень большие группы упражнений, которые условно можно классифицировать как «жимы» и «разведения». С точки зрения биомеханики, очевидно, что при тренировке одних и тех же мышечных групп, применяя «жимовые упражнения» можно выполнить движение с гораздо большим весом, чем в случае с «разведениями». Этот нюанс очень важен для решения всех трех поставленных вопросов (определение средств, техника упражнения, комбинирование упражнений в сетах). Применительно к определению средств силовой тренировки, необходимо отметить, что жимовые упражнения с гантелями (и на тренажерах) можно применять в период объемно-силовой тренировки как промежуточное звено при переходе к упражнениям со штангой. В этом случае обеспечивается высокоинтенсивная тренировка мышц с весом гораздо большим, чем при выполнении разведений, но меньшим, чем при выполнении упражнений со штангой. Например, при тренировке грудных мышц и подготовке к жиму лежа в период объемно-силовой тренировки сначала обосновано применение «разведений» под различными углами. В конце периода объемно-силовой и начале периода силовой тренировки необходимо переходить к жимовым упражнениям с гантелями, а далее, в процессе периода силовой тренировки – к упражнениям со штангой. Такой алгоритм, применительно к любой мышечной группе, позволяет выстроить наиболее оптимальную последовательность включения средств силовой подготовки в тренировочный процесс, обеспечивает рациональную адаптацию всех функциональных систем организма спортсмена к постоянно возрастающим нагрузкам но, в тоже время, позволяет избежать перетренированности и перегрузки отдельных систем организма спортсмена.

*В.А.Еганов*

*г. Челябинск*

*Уральский государственный университет физической культуры*

*Д.В.Ярошенко*

*г. Рудный*

*Республика Казахстан*

*Рудненский индустриальный институт*

## **ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ЗАНЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ НАДЁЖНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В УДАРНЫХ ВИДАХ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ**

Необходимость тренировки оборонительных тактико-технических действий в ударных видах спортивных единоборств, заключается в том, надёжная оборона в бою является одним из ведущих составляющих соревновательной деятельности обуславливающих спортивный результат. При этом оборонительные действия являются основным сбивающим фактором, препятствующим проведению атакующего действия соперника. В тоже время, практически не разработана методика организации тренировочных заданий, направленных на повышение эффективности выполнения оборонительных действий от ударов руками и ногами соперника.

В теории и практике ударных видах спортивных единоборств встречаются различное толкование понятий «защита и оборона». С.В.Олин оборону рассматривает как более широкое понятие по сравнению с защитой.

Защита — имеет частное значение и включает умение защищаться от конкретного удара в определённое место части тела спортсмена.

Оборона связана с техникой выполнения защит определённых частей тела в различных динамических ситуациях с применением преимущественно комбинированных защитных действий в целостной деятельности поединка [5].

Методика повышения эффективности тренировочных заданий, направленных на выполнение надёжности оборонительных тактико-технических действий связана с решением рядом задач тренировки.

- 1) необходимостью тренировки оборонительных тактико-технических действий и повышением эффективности самой методики;
- 2) с определением понятий и содержанием тренировочного задания;
- 3) с разработкой тренировочных заданий и методики тренировки оборонительных тактико-технических действий в ударных видах спортивных единоборств.

Решение данных задач в ударных видах спортивных единоборств представляет определенный практический интерес, требует проведения изысканий теоретического и прикладного характера.

Практически все учебно-тренировочное занятие состоит из специальных тренировочных заданий, направленных на изучение, тренировку техники, тактики, повышения физических кондиций и других сторон подготовленности. Рациональное построение тренировки и её эффективность во многом зависит от применения этих тренировочных заданий. Каждое из применяемых тренировочных заданий одновременно решает несколько задач, влияющих на повышение различных сторон подготовленности спортсмена. Исходя из проблемы следует обращать внимание на методику, включающую разработку тренировочных заданий повышения надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий.

Оперативно-текущим управлением двигательной деятельностью занимающихся, полученными в ходе решения задач построения спортивной тренировки, где исходной структурно-функциональной единицей спортивно-педагогического процесса рассматривается тренировочное задание. Г.Н.Германов рассматривает как «двигательное задание» [1].

Содержание тренировочных заданий связано:

— во-первых с классификацией техники единоборства [4]. Например, в кикбоксинге, спортивном каратэ, киокусинкай основанием разработки средств повышения технического мастерства является классификация техники по четырём положениям атакующего и атакуемого спортсмена: атака тактико-технических действий ударами руками, ногами и оборона от ударов рук, ног соперника, включая подсечку. Следовательно, тренировочные задания следует разрабатывать для каждой из групп классификации. Например, комплекс тренировочных заданий, направленный на повышение надёжности защиты от ударов рук [2].

Во-вторых, тренировочное задание следует рассматривать в структуре учебно-тренировочного занятия как первичный элемент структурно-функциональной единицы, который связан с требованиями соревновательной деятельности, правилами соревнований видом спорта и задачами учебно-тренировочного занятия [1, 2, 5].

В-третьих, с определением понятия тренировочное задание, которых в теории спортивной практике существует множество. В нашем понимании наиболее приемлемым является определение понятия данное Г.Н.Германовым. Тренировочное (двигательное) задание следует определить как исполнительную форму двигательного действия (способ организации упражнения) при решении целевой двигательной (спортивной, педагогической) задачи достижения необходимых (должных) проявлений острого тренировочного эффекта в условиях разрешения проблемной ситуации определяющего количественно выбор воздействующих факторов — операционно-технологических компонентов упражнения (длительности, интенсивности, числа повторений, интервалов отдыха) [1].

Тренировочное задание является минимально целостной единицей учебного процесса и имеет структурно-функциональное сходство с единицами более высоких уровней, а именно, со структурой занятия: подготовительной, основной, заключительной частей, микроциклом подготовки и др.

Основопологающей идеей конструирования двигательных заданий в спортивно-педагогическом процессе отмечает Г.Н.Германов [1] выступает положение о том, что задание является исходным элементом организации двигательной деятельности в её микроструктуре. Качество и эффективность спортивно-педагогического процесса во многом зависят от выбора и построения оптимальных заданий, учитывающих характеристики двигательной деятельности, уровень подготовленности спортсменов, индивидуальную текущую адаптивность к тренирующим воздействиям.

Нами предлагаются структурные составляющие тренировочного задания в ударных видах спортивных единоборств, направленные на повышение надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий, включающего цель, связанную с повышением надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий; задач тренировочного задания направленных на тренировку обороны от ударов рук, ног соперника, включая подсечку с учетом характера воздействия соревновательного упражнения и т.д. Тренировочное задание должно включать технологическую форму организации с учетом параметров тренировочной нагрузки. Конечным результатом воздействия посредством тренировочного задания является тренировочный эффект повышения надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий от ударов рук, ног соперника и броска подсечкой.

На наш взгляд, наиболее сложным является последовательность в расположении самих тренировочных заданий. Технологическую часть организации тренировочного задания необходимо рассматривать во взаимосвязи с целостностью учебного процесса, распределением учебных заданий по рангам, блокам, предусматривать возможность укрупнения заданий до уровня учебно-тренировочного модуля. В частности, тренировочный модуль — это структурирование изучаемого материала в виде отдельных взаимосвязанных блоков, которые могут быть освоены в удобной для обучающегося последовательности и которые можно дополнять, комбинировать, не нарушая направленности к цели. Сам тренировочный модуль представляет целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология им овладения.

Цель учебно-тренировочного модуля: обучение надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий.

Учебно-тренировочный модуль имеет следующую структуру: цель, ведущие методы, дидактическое обеспечение, введение в модуль, методику обучения и тренировки, задание по модулю и на самоподготовку.

Дидактическое обеспечение: примерная программа обучения, план-конспект занятия; средства наглядности: схема блочно-модульной системы построения процесса обучения; видеоматериалы, кинограммы, включающие фрагменты видеофильмов по технике выполнения оборонительных тактико-технических действий сильнейшими спортсменами; технические средства обучения: видеомагнитофон, кинокамера и др.

Способ структурирования тренировочного задания в модуле может быть частным — тренировочное задание, направленное на обучение выполнения конкретного оборонительного технического действия, например блока подставкой предплечья от прямого удара левой рукой.

Общим тренировочным заданием может быть — выполнение оборонительного технического действия, от любого удара рукой, а более сложным с нанесением ударов любой ногой.

В зависимости от методических приёмов так же, как и от методов при выполнении одного тренировочного задания, можно получить различные сдвиги в характеристиках подготовленности, на которые они направлены. Например, изменение сопротивления партнёра в ситуации выполнения в разных стадиях защиты от ударов (предварительной, на развитии, завершающей) и др. [2].

Методический приём — это способ действия реализации методов в соответствии с конкретными условиями обучения при решении частных задач повышения надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий. Например, зеркальное выполнение двигательных действий, выполнение знакомых движений в неизвестных заранее сочетаниях и др.

Для примера приведём ряд методических приёмов при обучении защитным действиям в кикбоксинге: руку для последующей защиты возвращать по той же линии, по которой наносился удар; защищаясь подставкой ладони, перчатку далеко вперед не выносить — закреплять её в момент прикосновения бьющей руки партнера; в момент удара не поднимать голову, одну перчатку держать под подбородком; защиту подставкой сочетать с незначительным отклонением назад или назад-в стороны, что несколько смягчает удар партнера; применяя защиту не напрягаться, действовать легко и свободно.

Количество различных динамических взаиморасположений единоборства, в которых находятся спортсмены, практически безгранично. Спортсмены решают задачи с удержанием устойчивого положения, в большей мере связанного с организацией выполнения оборонительных тактико-технических действий и выработки новых их сочетаний индивидуальными способами.

Методика проведения тренировочных заданий в структуре учебно-тренировочного занятия вызывает необходимость учитывать компоненты физической нагрузки включающие: сложность движений, интенсивность тренировочной работы, продолжительность отдельного тренировочного задания, количество повторений тренировочных заданий, продолжительность и характер отдыха между тренировочными заданиями.

Количество повторений в одном тренировочном задании и количество заданий связано с использованием исключительного многообразия двигательных действий самого единоборства: нанесением разных ударов, связок, комбинаций, контратак, защитных действий и др. Одни из них могут многократно повторяться, другие — являются результатом мгновенного одиночного действия на неожиданную динамическую ситуацию.

В нашем случае тренировочные задания, связанные с выполнением оборонительных тактико-технических действий в ударных видах спортивных единоборств на модели отдельных тренировочных заданий и объединение их в комплексы. В частности оборону от отдельного технического действия, фрагмента боя и в целостной деятельности [5, 6].

Знание всех выше факторов применительно к специфике прикладных видах единоборств способствует составить оптимальную методику обеспечивающую надёжную реализацию защитных и оборонительных действий в вариативных условиях соревновательной деятельности.

Таким образом, результаты теоретического анализа, собственные результаты исследования и многолетний опыт работы со студентами, спортсменами позволили предложить место тренировочного задания в структуре учебно-тренировочного занятия, направленные на повышение надёжности выполнения оборонительных тактико-технических действий в ударных видах спортивных единоборств.

#### Литература

1. Германов Г.Н. Методология конструирования двигательных заданий в спортивно-педагогическом процессе : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук ; ВГАФК. Волгоград, 2011.
2. Еганов В.А. Методика обучения защитным технико-тактическим действиям в кикбоксинге: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А.Еганов. Челябинск, 2005.
3. Еганов В.А., Олин С.В. Формирование защитных тактико-технических действий в ударных видах единоборств // Теория и практика физической культуры. 2012. № 4. С. 70—71.
4. Нелюбин В. В. Развитие теории и практики классификаций тактико-технических действий в спортивной борьбе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук; ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта. СПб., 1999.

5. Олин С.В., Еганов А.В. Классификация, терминология и методика тренировки оборонительных тактико-технических действий в каратэ киокусинкай: Учеб. пособие. Челябинск. 2012.

6. Пилюян Р.А. Не просто атака — борьба // Все о борьбе — классической, вольной, дзюдо, самбо: Спортивная борьба: ежегодник. М., 1988. С. 33.

*Т.Л.Каравеева*

*г. Киров*

*Вятский государственный гуманитарный университет*

## **ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

Одним из центральных направлений физического воспитания в медицинском вузе должно быть формирование у студентов ответственного отношения к своему здоровью в условиях разумно организованной двигательной активности, здорового мотивированного образа жизни и грамотного использования широкого спектра средств физической культуры и спорта в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности [3, С. 15].

С целью изучения отношения студентов к занятиям физической культуры, влияния физических упражнений на будущую профессиональную деятельность и выявления профессионально важных качеств было проведено анкетирование студентов Кировской государственной медицинской академии. В опросе приняли участие 190 студентов 1–2 курсов лечебного (46%) и педиатрического (54%) факультетов.

В результате проведенного анкетного опроса студентов выявлен низкий уровень потребности в систематических занятиях физкультурно-оздоровительной деятельности. Так, если 92% респондентов, хотя и положительно оценивают роль физических упражнений в укреплении здоровья, однако, при наличии свободного времени только 20% стали бы заниматься физическими упражнениями; 6% провели бы его у телевизора; 21% предпочитают заниматься учебной деятельностью и больше половины студентов (53%) пошли бы просто гулять.

Из всех студентов только 15% занимаются в спортивных секциях по волейболу, баскетболу, футболу, тяжелой атлетике и лыжным гонкам.

Относительно количества занятий по физической культуре в неделю мнения студентов разделились. Так за четырехразовое занятие в неделю всего 9% респондентов, за трехразовое занятие — 13%, за двухразовое занятие — 60% студентов и один раз в неделю хотят заниматься 18% опрошенных.

Отвечая на вопрос: «Что Вам не нравится на занятиях по физической культуре?», респонденты отмечают: большая двигательная нагрузка (23%); не интересно проводятся занятия преподавателями (19%); не устраивает форма организации занятий (31%); отсутствуют занятия с профессионально-прикладной физической подготовкой (11%) и не устраивает личность преподавателя (16%).

Материально-техническую базу и оснащенность инвентарем на занятиях по физической культуре оценивают на «отлично» только 4% анкетированных, на «хорошо» — 27%, на «удовлетворительно» — 52% и не устраивает наличие инвентаря — 17% респондентов.

В тоже время, чуть больше половины студентов (56%) ответили, что с ними не проводятся теоретические занятия, на которых раскрываются особенности профессии медицинского работника и содержание занятий по профессионально – прикладной физической подготовке. Остальные 44% респондентов отмечают, что такие занятия проходят. Из них в виде лекций — 22%, на семинарах — 8%, в ходе беседы — 46% и раскрываются на занятиях по физической культуре — 24%.

Интересно отметить, что 56% студентов выбрали как наиболее эффективную форму проведения занятий по ППФП – групповую. За индивидуальную форму занятий – 21% будущих медицинских работников, за урочную – 18% и 5% респондентов выбирают форму занятий в виде домашних заданий.

Особый интерес представляют ответы студентов на вопрос: «Хорошо ли организованы занятия по физической культуре в Вашем вузе?». Положительный ответ «Да» на данный вопрос дали 31% респондентов; ответ «Скорее да, чем нет» – 35% опрошенных; ответ «Скорее нет, чем да» — 19% и не довольны проведением занятий – 15% будущих медицинских работников.

Кроме того, следует отметить особенности ответов студентов на вопрос о влиянии занятий физическими упражнениями на умственную работоспособность и в освоении учебного материала в Вузе. Ответ «Да» выбрали 21% студентов; «скорее да, чем нет — 27%; «скорее нет, чем да» — 30%; «нет» — 22%.

В ходе анкетирования были получены ответы на вопрос о проведении занятий по физическому воспитанию с учетом будущей профессиональной деятельности. 35% опрошенных отметили, что в содержание занятия вводятся специальные физические упражнения, учитывающие будущую специальность врача. А остальные 65% студентов ответили, что занятия с профессионально-прикладной направленностью не ведутся.

Из таблицы 2 видно, что на вопрос: «Какие виды спортивной деятельности в большей степени обеспечат профессиональную подготовленность?» 42% студентов назвали легкую атлетику, 39% — плавание, 30% — спортивные игры, 16% — спортивную ходьбу и лыжи — 14% респондентов. В тоже время, на вопрос: «Какими видами физических упражнений Вы бы хотели заниматься?» были получены такие ответы: гимнастическими (14%); игровыми (37%); плаванием (41%); аэробикой (20%).

По мнению 21% опрошенных студентов, медицинский работник должен обладать гибкостью, быстротой реакции (60%), точностью движений (69%), быстротой движений (47%). В тоже время 26% студентов считают, что врач должен обладать статической силой, 20% — динамической силой, а статической выносливости отдали предпочтение 28% респондентов. Силовую ловкость в качестве ведущего физического качества выбрали 20% будущих врачей, силовую выносливость — 46% и силовую способность мышц — 18% обучающихся, скоростно-силовую выносливость — 22% и тонкую моторную координацию работу рук — 59% анкетированных.

Фактом является и то, что с помощью физических упражнений можно снизить риск возникновения профессиональных заболеваний — на это указали 69% студентов. В то же время 25% будущих медицинских работников не согласны с таким выводом, а 6% анкетированных затруднились ответить на этот вопрос.

На вопрос: «Какие функциональные системы организма должны быть наиболее развиты для эффективного обеспечения профессиональной деятельности?» 91% студентов называют центральную нервную систему, 30% — дыхательную систему, сердечнососудистую систему выбрали 54%, вегетативную — 28% и костно-мышечную — 43% опрошенных.

По мнению А.З.Зиннатнурова, в настоящее время студенчество представляет собой особую социальную группу общества, жизнедеятельность которой определяется рядом факторов: значительным объемом информации, которую нужно обработать и усвоить, хроническим дефицитом времени, низкой двигательной активностью, отсутствием регламентированного отдыха и рядом других. Эти факторы, по данным автора, не только находят свое отражение в изменениях функционального и физического состояния в целом, но и приводят к снижению работоспособности, возникновению ряда заболеваний [1, С. 20].

Следует отметить, что к наиболее часто встречающимся у медицинских работников профессиональным заболеваниям студенты отнесли заболевания опорно-двигательного аппарата — 42% ответов, инфекционные заболевания (17%), сердечнососудистые заболевания (25%), нервно-психические и эмоциональные перегрузки (56%), интоксикация (4%), аллергические заболевания (13%) и туберкулез (8%).

В процессе общей физической подготовки, которая в основном проводится в общеобразовательных школах и на начальных этапах обучения в специальных учебных заведениях, по мнению В.А.Коваленко, практически невозможно сформировать такой уровень психофизической подготовленности, который обеспечил бы высокопроизводительную профессиональную деятельность во всех многообразных проявлениях (профессиях и специальностях). Во многих случаях, по данным автора необходимы специальные целенаправленные занятия физическими упражнениями и спортом, которые, как показано в многочисленных исследованиях ученых и в работе педагогов практиков, позволяют весьма существенно повысить освоение профессии, оптимизировать профессиональную деятельность на ее более поздних этапах [2, С. 271 ].

Отвечая на вопрос: «Какие виды психических процессов в большей степени обеспечивают профессиональную деятельность Вашей специализации?» респонденты отмечают: внимание (71%), мышление (64%), память (62%), восприятие (35%), эмоционально-волевые (39%), речь (35%). Чуть больше половины студентов (55%) указали, что память наиболее подвержена утомлению в процессе профессиональной деятельности; внимание выбрали 53% респондентов, восприятие 45 и мышление — 37% студентов.

Таким образом, анализ результатов анкетного опроса показал, что большинство студентов считают физическую культуру необходимым и эффективным средством для их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

## Литература

1. Зиннатнуров А.З. Профессиональная направленность в физическом воспитании студентов педагогического вуза [Текст] / А.З.Зиннатнуров // Теория и практика физической культуры. 2011. № 5. С. 20—22.
2. Коваленко В.А. Физическая культура: [Текст] Учебное пособие/ Под ред. В.А.Коваленко. М., 2000.
3. Моисеенко С.А. Совершенствование процесса физического воспитания студентов медицинских вузов на основе дополнительных занятий профессионально-прикладной направленности [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / С.А.Моисеенко. Хабаровск, 2006.

## **ПРОФЕССИОГРАММА КАК ОСНОВА НАУЧНОГО ПОДХОДА К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ**

В настоящее время, немаловажным фактором модернизации системы высшего профессионального образования в условиях изменения концептуальных подходов в образовательной сфере, диктующих новые требования к профессиональной подготовке кадров, является трансформация известных оценочных детерминант: «знания, умения, навыки», которые являются характеристиками образованности на понятия «компетенция», «компетентность», которые являются характеристиками профессиональной подготовленности обучаемых [1].

В контексте Болонского процесса, обусловившего переход российской системы образования к компетентностному подходу, необходимо создание обновленной научно обоснованной системы профессиональной подготовки конкурентноспособных кадров в сфере физической культуры и спорта, с учетом тенденций развития ее наиболее мобильных направлений, в частности фитнес-индустрии. Компетентность является деятельностной квалификационной характеристикой и отражает ресурсный и продуктивный аспекты деятельности, конкретно — обуславливая превращение ресурса в продукт. Ее проявление оценивается на основе совокупности знаний — содержательного компонента, умений — процессуального компонента, а также уровня развития оперативного и мобильного знания, которое включает знание существа проблемы, целостной способности и готовности специалиста ее решать, определенных поведенческих реакций в профессиональных ситуациях и личностных качеств.

Решение проблемы оптимизации образовательного процесса, возможно за счет создания ряда учебных программ в системе дополнительного образования или курсов по выбору, расширяющих возможности формирования индивидуальной образовательной траектории студентов [2, 4]. Практическая ориентация учебных курсов, призвана обеспечить высокую эффективность деятельности будущих специалистов, посредством формирования в процессе учебы комплекса профессионально-необходимых компетенций, что является следствием стремления к повышению их профессионализма.

В современных условиях применение компетентностного подхода оправдано практикой мировой образовательной системы, которая ориентирована на формирование у студента набора способностей, обеспечивающих профессиональную востребованность выпускников в условиях рынка.

Следовательно, проблема заключается в том, что с одной стороны, не организована на должном уровне подготовка специалистов для фитнес-индустрии, с другой стороны, не разработаны критерии и требования, так называемые профессиограммы, на которые следует ориентироваться вузам при подготовке специалистов для работы в клубной системе в сфере фитнеса.

Профессиограмма описывает психологические, производственные, технические, медицинские, гигиенические и другие особенности специальности, профессии [3]. Она составляется на основе анализа содержания профессиональной деятельности и включает в себя общую характеристику профессии и требования, которые она предъявляет к человеку, т.е. дает представление о профессионально-необходимых компетенциях.

Содержание существующих профессиограмм, разнородно по структуре. Они имеют повествовательный характер и нередко смешивают доминирующие виды деятельности специалиста в области физической культуры и спорта в целом, с конкретными должностными обязанностями, присущими определенной профессии, причем, зачастую исходя из личных представлений, а не на основе действительного знания и понимания содержания профессии. К тому же, применяемые варианты профессиограмм, не основываются на компетентностном подходе. Это означает, что за основу базовых характеристик специалиста взяты знания, умения и навыки, а не профессиональные компетенции, несмотря на современные тенденции в системе профессиональной подготовки.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденный 14.08.2009, использует аналогичный подход, несмотря на подробное освещение понятия профессиональная компетенция для различных категорий работников. Квалификационная характеристика каждой должности имеет три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Требования к квалификации». Но и они сформулированы для узкого круга давно известных профессий, без учета появления новых. Обозначены такие квалификационные позиции как: руководитель физического воспитания, инструктор по физической культуре, инструктор-методист, тренер-преподаватель. Ни одной профессии нового формата, возникшей, в результате развития новой отрасли – фитнес-индустрии в справочнике не значится.

Научное обоснование педагогической технологии формирования у студентов в условиях ВУЗа профессионально-необходимых компетенций, обусловленных требованиями профессий в сфере фитнес-индустрии потребовало разработки профессиограмм, использующих в своей основе ряд заявленных работодателями и специалистами, профессиональных компетенций.

Таким образом, разработка профессиограмм ряда профессий в фитнесе на основе компетентностного подхода стала и задачей и методом определения структурного состава комплекса профессионально-необходимых компетенций для специалистов в сфере фитнес-индустрии.

Бурное развитие этой отрасли, систематически представляет новые вариации и разновидности фитнеса, которые обуславливают потребность в формировании ряда универсальных профессиональных компетенций фитнес-специалиста, с возможностью его мобильной переподготовки (переквалификации) при смене вида или расширении профессиональной деятельности внутри одной системы.

Однако, именно в этой области наблюдается теоретический и практический дефицит установления профессионально-необходимых компетенций фитнес-специалистов, поскольку отсутствует единый подход, как к содержанию и характеристикам профессионального труда (профессиограммы), так и к названию самих профессий работников этой сферы.

Сложившаяся ситуация главным образом связана с недостаточным количеством углубленных научных исследований профессиональной деятельности специалистов по физической культуре и спорту в сфере фитнеса.

Отталкиваясь от известных требований, связанных с организационными основами и профессиональной деятельностью специалистов в сфере фитнеса, мы выдвинули предположение, что существует ряд профессионально-необходимых компетенций, одинаковых для всех специалистов в сфере фитнеса и ряд компетенций, присущих специалистам узких направлений в соответствии с видовой специализацией.

К блоку универсальных профессионально-необходимых компетенций относятся компетенции, связанные: с педагогической деятельностью; с базовой физкультурной подготовкой, но с углубленным уклоном в специфику фитнеса; с практической реализацией групповых и индивидуальных занятий для различных контингентов занимающихся; с учетно-контрольными мероприятиями; с документально-программным обеспечением, консультационно-пропагандистскими и менеджерскими функциями специалистов.

### Литература

1. Волков К.Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе: автореф. дис. канд. пед. наук / К.Д.Волков. М., 2009.
2. Никитушкина Н.Н. Системно-модульная технология использования активных методов обучения в повышении квалификации кадров по физической культуре и спорту: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.Н.Никитушкина. М., 2001.
3. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. М., 2006.
4. Сафонова Г.В., Тютюков, В.Г. О проблемах проектирования образовательных программ нового поколения на основе компетентностного подхода. Научно-педагогический интернет-журнал. Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. 06.-№ 2010.

*А.В.Коричко, О.С.Красникова*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПОРТИВНОМ ПЛАВАНИИ

Уровень спортивных достижений в современном плавании настолько высок, когда победителя от других участников финальных заплывов отделяют десятые и, даже сотые доли секунды, что специалисты и ученые в области плавания находятся в постоянном поиске новых методик построения тренировочного процесса, разработке и реализации новых технологий подготовки пловцов.

Система спортивной подготовки в плавании изменялась и совершенствовалась в течении более чем столетнего периода. Изучение истории развития рекордов дает возможность проследить хронологическую смену тренировочных установок, а также заключить, что рост рекордов зависит от вливаний методической мысли и внедрения в тренировочный процесс новых технологий подготовки.

Изучение законов гидродинамики, оказывающих влияние на тело спортсмена, анализ техники самого пловца, данные о его физическом, психологическом, медико-биологическом состоянии, необходимо исследовать с целью формирования оптимального индивидуального стиля и создания предпосылок к достижению наивысших результатов.

Для специалистов в области спортивного плавания по-прежнему остается актуальным вопрос, как снизить встречное гидродинамическое сопротивление, препятствующее продвижению пловца в воде, и увеличить мощность и эффективность гребковых движений.

Рассматривая факторы, оказывающие влияние на гидродинамику стоит отметить качество воды и обтекаемость тела. В водоемах с соленой водой, имеется большая плотность, которая способствует выталкиванию тела пловца на поверхность и спортсмен испытывает меньшее сопротивление. Если организовать тренировочный процесс в морской воде, то стоит ожидать ускорение темпов имеющихся спортивных результатов.

В истории спортивного плавания зафиксирован пример, когда на параамериканских соревнованиях в середине прошлого века пловец, желая установить мировой рекорд, высыпал в бассейн около 10 кг соли. Однако технические службы ужена следующий день обнаружили причину, рекорд отменили, а спортсмена дисквалифицировали. С тех пор качество воды в бассейне контролируется инженерными службами несколько раз в день, а в дни соревнований пробы воды берутся каждые 4 часа.

Спортсмены всегда стремились снизить силу сопротивления воды и, тем самым, повысить скорость. С этой целью использовали различные способы: брили тело, смазывали его маслом. Преследуя задачу сделать тело идеально гладким, современные ученые разработали специальный гидрокостюм типа "Long John", основной целью которого стало увеличение обтекаемости тела и снижение гидродинамического сопротивления.

На рубеже 2000—2002 гг. появляются первые образцы гидрокостюма. Они представляют собой гидрокапсулу, состоящую из синтетического каучука обладающего водонепроницаемыми и водоотталкивающими свойствами, внутри которого закачены пузырьки воздуха. В первых костюмах пузырьки лопались, и их пришлось заменить на синтетический материал похожий на пенопласт – неопреновые вставки. Именно неопреновые вставки способны поднимать пловца над водой.

Одеть гидрокостюм без посторонней помощи практически невозможно, иногда на это требуется около 1 часа времени. Известно, что австралийского пловца Яна Торпа облачали в костюм 5 человек. Популярность гидрокостюма быстро росла и в первую очередь благодаря тому, что даже самые средние пловцы получали шанс стать рекордсменами, не говоря уже о лучших представителях плавания [2].

Применение нового изобретения привело к мировым сенсациям. В 2009 году на Чемпионате мира по водным видам спорта в Риме каждый день устанавливался мировой рекорд. Всего за 2 недели пловцы установили 43 рекорда, но большинству из них так и не удалось войти в историю. Основная причина – неравные условия соревнований, большинство чемпионов выступали в специальных гидрокостюмах, дающих существенное преимущество. В этом же году Международная федерация плавания отменила результаты прошедшего чемпионата и ввела запрет на использование гидрокостюмов.

В настоящее время FINA одобрила использование 247 моделей костюмов, отвечающих пункту правил соревнований FINA 10.7, которые могут быть использованы на соревнованиях по плаванию. Для мужчин — это шорты, для женщин — костюмы «ниже шеи — выше колена» с открытой спиной (без застежки типа «молния»). Все эти костюмы изготовлены из текстиля без пластиковых вставок, обладают примерно одинаковой проницаемостью для воды и воздуха и не создают односторонних преимуществ для спортсменов, которые их используют. При невозможности приобрести нижеприводимые модели костюмов, разрешается стартовать в плавках и купальниках, аналогичных тем, что использовались до введения комбинезонов.

Теперь, когда гидрокостюмы в прошлом, все внимание устремлено на технологии тренировок. И тут на помощь тренеру приходят современные разработки мировой инженерной мысли. На Российскую сборную работает целая научная группа, в состав которой входят физики, биологи, химики. Одним из новшеств в подготовке пловцов сборной России является создание эффективного усовершенствованного водного тренажера, получивший название «Гидроканал».

Спортсмен плавает в гидроканале, в котором подается поток воды со скоростью 1,5 м/с. Главная задача — удержаться на месте преодолевая искусственно созданное течение воды. В стоячей воде бассейна максимальная скорость пловца 2—2,1 м/с, на тренажере можно увеличить скорость течения до 3 м/с, таким образом можно увеличить скорость пловца, которую он никогда не испытывал.

Немецкие ученые создали модернизированный гидротренажер, скорость течения в котором можно увеличить до 5 м/с. Напомним, что в спортивном плавании давно идет борьба уже не за секунды, а за их доли. У нового немецкого гидроканала скорость встречного потока увеличивается с интервалом в 2 сотые секунды. Таким образом, можно приучить тело пловца к ощущению большей скорости.

Проблеме снижения гидродинамического сопротивления посвящены исследования С.В.Колмогорова, И.В.Голубева, А.Д.Замского. Авторами разработаны специальные технические устройства. В процессе тренировки пловцам предлагается плавание на соревновательной и выше скоростях за специальным, разработанным гидродинамическим телом плохой обтекаемости, которое приводится в движение с помощью протяжного устройства. В результате искусственно снижается активное гидродинамическое сопротивление, позволяя движителям пловца создавать опору о воду на высоких скоростях, превышающих соревновательные, с более низким уровнем метаболической мощности, т.е. энергетическими затратами. Другим устройством является плавание в гидроканале на соревновательной и выше скоростях, при котором к пловцу прикреплен груз, который тянет его вперед в направлении, совпадающем с направлением продвигающей силы. Смысл использования данных технических устройств заключается в том, чтобы спортсмен научился находить

хорошую опору о воду на соревновательной скорости и адаптироваться к взаимодействию с «быстро убегающим» гидродинамическим потоком, улучшая мощность и эффективность гребковых движений [3].

В практике подготовки сильнейших пловцов большое распространение получили специфические диагностирующие тренажеры типа «Биокинетик», позволяющие задействовать основные мышцы, участвующие в гребке и регистрировать усилия пловцов. Широко применяются специальные средства и приспособления для реализации переноса силы с суши в гребковые движения на воде: тормоза, лопатки, резиновый шнур, растягиваемый пловцом, протягивающее устройство, сконструированное по принципу «облегчающего лидирования», современные комплексы видеорегистрации [4].

В тренировке на суше и в воде используют современное материально-техническое обеспечение – разнообразные тренажерные устройства, с автоматической системой регистрации физиологических, биохимических и биомеханических параметров, барокамеры [6].

С целью информирования тренера необходимой информацией по параметрам развития основных двигательных качеств и физического развития пловца в практике используется унифицированный комплекс методик, регистрирующий 43 показателя. Достоинствами данной технологии является оперативный контроль наиболее значимых показателей подготовки спортсмена на каждом этапе многолетней подготовки, что дает возможность тренеру более оперативно вносить коррективы в учебно-тренировочный процесс [1].

Для детального и комплексного исследования уровня подготовки пловцов используют видеорегистратор, который включает три компонента: оценка скорости силовой подготовленности спортсмена, оценка гидродинамических свойств пловца на максимальной скорости и устройство, позволяющее быстро оценивать технические характеристики пловцов. Процесс работы видеорегистратора достаточно прост. По всей дорожке установлены специальные датчики, один прикреплен прямо к спортсмену. По краю бортика находятся камеры, фиксирующие всю работу пловца как над, так и под водой. Вся информация стекается в компьютер, на котором идет обработка данных и их анализ. Датчик на поясе пловца работе не мешает. Его атлет почти не чувствует. Комплексная обработка результатов исследования позволяет дать ответ на многие интересующие вопросы специалистов и тренеров, определить приоритетные направления дальнейшего тренировочного процесса.

Для регистрации временных показателей соревновательной деятельности пловца применяется метод профильной видеозаписи заплывов четырьмя последовательно переключающимися видеокамерами с синхронной записью отметки времени в каждом кадре. Использование данной технологии позволяет детально исследовать эффективность прохождения соревновательной дистанции, включая старт и выполнение поворотов [4].

К сожалению, оснащение дорогостоящей аппаратурой всех ДЮСШ по водным видам спорта сегодня практически не возможно. Есть смысл в поиске доступных методов исследования каждому тренеру и специалисту. Так, например, для анализа и оценки техники различных способов плавания, можно использовать метод экспертных оценок и видеосъемку соревновательного упражнения с расшифровкой отснятого материала и обработкой методами математической статистики. Это позволит выделить проблемные участки и структурные компоненты техники, которым следует уделить особое внимание.

Накопленный опыт в работах многих ученых заставляет идти по пути улучшения кинематических и динамических компонентов техники пловца. Проводя анализ структурных компонентов техники, следует определять количество выполняемых пловцами циклов (движений рук, ног) на отрезках дистанции, темп продвижения, длину шага, время проплывания, время цикла и скорость прохождения отрезков или дистанции в целом. Исследование данных параметров, позволит тренерам эффективно решать задачи перспективной подготовки молодого резерва, охватить широкий спектр современных технологий, стремясь вывести пловцов на новый уровень тренированности.

Обобщая результаты многочисленных исследований, посвященных поиску рациональных вариантов техники плавания с помощью современных технологий (создание физических и компьютерных моделей движителей, 3-мерная видеозапись, использование гидрокостюмов, плавание в гидроканале, применение специальных тренажерных устройств, диагностических комплексов и т.п.) можно отметить, что это те направления, которые позволят модифицировать индивидуальную технику пловца, оптимальную для его антропометрических, гидродинамических, силовых и других индивидуальных возможностей и, тем самым, повысить уровень спортивных результатов.

## Литература

1. Дехаев О.А. Диагностический комплекс моторики для оценки физических качеств спортсменов, специализирующихся в плавании / О.А.Дехаев // Материалы 2-ой международной научно-практической конференции «Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация». СПб., 2003. С. 58—62.
2. Зернов В. Н. В технике плавания не бывает второстепенных элементов / В.Н.Зернов // Спорт на воде. 2007. № 2.
3. Колмогоров С.В., Голубев И.В., Замский А.Д. Методика снижения активного гидродинамического сопротивления на предельной скорости плавания / С.В. Колмогоров // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация». СПб., 2001. С. 31—34.

4. Липский Е.В. Информационное обеспечение процесса управления подготовкой пловцов на основе исследования структуры их соревновательной скорости / Е.В.Липский // *Материалы всероссийской научно-практической конференции «Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация»*. СПб., 2001. С. 52—54.

5. Плавание / В.Н.Платонова. Киев, 2000.

6. Фомиченко Т.Г. Совершенствование силовой и технической подготовленности пловцов различных возрастных групп / Т.Г.Фомиченко. М., 2001.

*А.В.Коричко, Ю.В.Коричко, Л.Н.Полушкина  
г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

### **К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ**

Сегодня уже очевидно, что дальнейшее совершенствование оздоровительных и учебно-тренировочных занятий немислимо без применения современных технологий.

В конце XVIII века Иоганн Бекман (1739—1811) ввел в научное употребление термин «технология», которым он назвал научную дисциплину, читавшуюся им в германском университете в Геттингене с 1772 г.

В современном широком понимании технология имеет отношение к производственному процессу и определяется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния свойств, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции».

Ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и контроль его достижения. Процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения, сформированы условия для проведения процесса [1, 2, 5]. Предпринятое толкование феномена «технология» является общим, применительно ко многим отраслям знаний: медицине, технике, в том числе педагогике, а также физической культуре и спорту.

Современная наука использует термин «технология» в таких сочетаниях, как «технология обучения образовательного процесса, лечения, управления, подготовки, тренировки».

Такое трактование термина позволяет сделать авторам В.В.Зайцевой, В.Д.Сонькину, С.И.Заак [1] следующее заключение:

Термин пришел в педагогику, спорт и физическую культуру из технических наук.

Технология — это способ преобразования чего-либо.

Технология предусматривает последовательность в действиях.

Анализируя данные научно-методической литературы выявлено, что у специалистов еще не сформировалось единого мнения, как о структурно-содержательной стороне, так и целевой направленности современных технологий. В то же время инновационные процессы, связанные с внедрением новых технологий в образование имеют массовый характер [1, 3, 4, 5].

Ориентируясь на определение ЮНЕСКО, под педагогической технологией понимается системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1) научным: педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Критериями педагогической технологии, включающие основные характеристики и показатели, по которым оценивается педагогическая деятельность, является результативность, воспроизводимость и транслируемость [1].

Условным изображением технологии процесса, разделением его на отдельные функциональные элементы и обозначением логических связей между ними будет являться технологическая схема, а описанием процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств — технологическая карта.

В классификации образовательных (педагогических) технологий, разработанной Г.К.Селевко [3] включены психолого-педагогические, медико-педагогические и социально-педагогические технологии. По виду они отнесены к социально-педагогической деятельности и каким-то образом подразумевают оздоровительную направленность, однако, они всё же не опираются на двигательный компонент обеспечения здоровья [2, 3].

В настоящее время во многих публикациях ведется речь о инновационных технологиях в физической культуре и спорте. Понятие «инновация» получило широкое распространение в начале XX века в научных работах австрийского и американского экономиста Йозефа Шумпетера. В современном понимании слово «инновация» приобретает смысл новшества или нововведения, которое серьезно повышает эффективность действующей системы.

Наиболее эффективными на сегодняшний момент являются здоровьесформирующие, информационные технологии, а также множество других, которые применяются в сфере физической культуры и спорта.

Так, например, в работах В.Н.Селуянова [4, 5] рассматриваются вопросы применения новых терминов, таких как спортология — наука о разработке инновационных технологий физического воспитания и спорта. Автор считает, что необходимо развивать новое научное и методическое направление в области физической культуры. В рамках спортологии должны развиваться научная и методическая стороны.

Автор предлагает выделить следующие подразделы:

- 1) спортивную адаптологию (спортивную физиологию, биохимию, фармакологию, диетологию и др.);
- 2) спортивную биомеханику;
- 3) спортивную биокибернетику.

Методическая спортология ставит перед собой цель разработки и исследования искусственных объектов (например, тренажеров), средств, методов и технологий физического воспитания и спорта.

В рамках методической спортологии В.Н. Селуянов [4] выделяет следующие педагогические стороны: спортивно-педагогическую адаптологию;

спортивно-педагогическую биокибернетику (биокиберологию, по М.П.Шестакову [6]).

Таким образом, можно сделать заключение о том, что в сфере физической культуры и спорта ключевым звеном, вне зависимости от варианта применения предложенных современных технологий, является детальное определение конечного результата и контроль его достижения. Процесс будет получать статус технологии только тогда, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства и средства для его получения, сформированы эффективные условия для проведения оздоровительных и учебно-тренировочных занятий.

#### Литература

1. Зайцева В.В., Сонькин В.Д., Изаак С.И. Новые научные технологии в физическом воспитании // Сборник трудов ученых РГАФК. М., 1999. С. 182—184.
2. Румба О.Г., Горелов А.А., Кондаков В. Л. Физкультурно-оздоровительные технологии как средство кинезиотерапии в образовательном пространстве вуза // Физическое воспитание студентов. № 6. 2012. С. 48—52
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1., М., 2006.
4. Селуянов В. Н. Научные и методические основы разработки инновационных спортивных педагогических технологий // Теория и практика физической культуры. 2003. № 5. С. 9—12
5. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. М., 2001.
6. Шестаков М.П. Теоретико-методическое обоснование процессов управления технической подготовкой спортсменов на основе компьютерного моделирования: Автореф. дисс. ... д-ра. п. наук., М., 1998.

*Е.И.Митрофанов*

*г.Нижевартовск*

*Нижевартовский государственный гуманитарный университет*

#### СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

В настоящее время к профессиональной подготовке студентов как факультетов физической культуры гуманитарных и педагогических вузов, так и вузов физической культуры предъявляются новые требования, предъявляемые Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования.

Главным результатом профессиональной подготовки рассматривается обладание выпускником вуза профессиональной компетентностью современного специалиста в области физической культуры и спорта.

Но этот ключевой тезис стал основополагающим не только после введения государственного стандарта, но и после ряда преобразований, направленных на модернизацию системы образования и многочисленных исследований по проблеме профессиональной подготовки студентов.

Теоретические подходы к обоснованию проблемы модернизации физкультурного образования были намечены В.И.Масловым и Н.Н.Зволинской (1988). В 90-е годы тема совершенствования образования привлекла внимание многих известных ученых. По проблеме современного высшего физкультурного образования проведен целый ряд диссертационных исследований.

В трудах В.В.Приходько исследуется категория «непрофессионального» физкультурного образования. «В новом аспекте оно направлено не на формирование профессиональных качеств преподавателей физической культуры, а на создание человеком особых представлений о себе самом как сознательно занимающимся досуговой физкультурой» [5].

Целью исследования Е.П.Каргаполова «Организационно-управленческие основы непрерывного физкультурного образования» было проведено теоретическое обоснование организационно-управленческих основ и направлений развития непрерывного физкультурного образования [2].

В работе А.Г.Барабанова «Высшее физкультурное образование (проблемы и решения)» основная цель - обоснование перспективных направлений совершенствования системы высшего физкультурного образования и обоснование необходимости открытия новых специальностей [1].

Работа В.Ф.Костюченко «Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях» посвящена созданию дидактической концепции и разработке технологических решений по активизации познавательной деятельности обучающихся, реализацией идей обобщения в обучении и непрерывности в процессе образования [3].

Г.А.Шашкиным по теме «Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования». Целью диссертационного исследования Г.А.Шашкина по теме «Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования» является «выявление дидактических закономерностей использования разработанных организационно-педагогических мероприятий в интересах оптимизации системы подготовки специалистов вузами физической культуры» [7].

Общим для всех этих работ является концептуальный характер исследований и их педагогическая направленность. Концептуальным является и подход к «социализации» физкультурного образования, его социальная направленность и пути его адаптации к новым социально-экономическим условиям, удовлетворение социального спроса в области физкультурного образования.

С введением Федерального государственного стандарта в современном образовании сложился единый, практически основной подход к подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту, основанный на развитии ключевых компетенций. Компетентностный подход позволил объединить направления развития системы профессиональной подготовки: разработку и использование инновационных технологий, увеличение познавательной способности студентов и способности к самообучению, увеличение количества самостоятельной работы, применение технологических решений для индивидуализации и оптимизации процесса обучения [2].

В 2006 году В.А.Магиным была предложена концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе компетентностного подхода и использования инновационных технологий, в соответствии с которой предлагалась разработка теоретической основы процесса модернизации в виде компетентностной модели специалиста. Результатом реализации модели должна была стать готовность специалистов по физической культуре и спорту к применению инновационных технологий и сформированность репродуктивного, адаптивного и творческого компонентов профессиональной компетентности специалистов.

В условиях реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке сформировался ряд проблем, препятствующих осуществлению традиционной схемы профессионального обучения — преимущественно аудиторного обучения в различном соотношении лекционных, практических, семинарских занятий в сочетании с самостоятельной работой студентов. Но одновременно создаются предпосылки к разработке инновационных методов увеличения заинтересованности студентов в процессе обучения, их познавательной активности и форм обрабатываемого учебного материала.

Наиболее специфичной, на наш взгляд, проблемой физкультурного образования является вынужденное сочетание студентами учебной деятельности и активной спортивной деятельности. В результате освоенным остается только определенный процент учебного материала, отсутствуют в понимании студента межпредметные связи, а главное, не сформированы знания и умения по активному добыванию необходимой учебной информации, недоступны имеющиеся источники и как следствие — неспособность студентов к самообучению.

В решении данной проблемы повышения качества обучения студентов-спортсменов многими педагогами и учеными оценивалось использование различных инновационных технологий:

Увеличение соотношения аудиторной и самостоятельной работы, технологии индивидуального обучения

Проектирование индивидуального образовательного маршрута

Дистанционные технологии обучения

Технологии повышения осознанности целей и мотивации к процессу обучения

Но в едином мнении отмечалось, что эффект от использования данных технологий состоит в совместном их применении. Поэтому нам представляется целесообразным создание модели методического обеспечения учебного процесса студентов-спортсменов в условиях обучения в вузе с целью повышения качества их обучения.

Методологической основой данной модели явились использованные подходы: компетентностный и личностно-ориентированный, и принципы модульности и развивающего обучения. В организационную основу вошли разработанные формы обучения с использованием инновационных технологий и учет контингента обучающихся. В состав организационно-методической основы под формами обучения входят учебный курс «Введение в специальность. Основы самостоятельной работы», направленный на развитие преимущественно общекультурных компетенций и формирование активной познавательной позиции и устойчивой мотивации.

Дистанционная форма курса «Основы научно-методической деятельности студентов» необходима для обучения студентов-спортсменов, находящих большее время на тренировочных или соревновательных сборах, ее освоение параллельно выработает умение добывать информацию, теоретические и научные сведения в режиме специфичном для спортсмена-сборника. Еще одним немаловажным звеном разрабатываемой нами модели является проектная деятельность студента, реализуемая в избранном виде спорта, являющаяся одним из показателей оценки уровня приобретенных знаний и умений в результате последовательного освоения курсов основ обучения по специальности и научно-методической деятельности.

Поскольку на сегодняшний день сложилась потребность во внедрении образовательных моделей, повышающих качество обучения студентов, являющихся действующими спортсменами, мы считаем необходимым построение модели, содержащей инновационные взаимосвязанные элементы для адаптации процесса обучения спортсменов-сборников в условиях преобладания самостоятельной деятельности.

#### Литература

1. Барабанов А.Г. Высшее физкультурное образование. Проблемы и решения / А.Г.Барабанов. М., 1995.
2. Каргаполов Е.П. К разработке онтологии непрерывного физкультурного образования / Е.П.Каргаполов, В.В.Приходько // Теория и практика физ. культуры. 1990. № 12. С. 19—21.
3. Костюченко В.Ф. Современные подходы к проблеме подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту / В.Ф.Костюченко, Ю.Войнар // Научно-методическое обеспечение физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры: Сб. науч. тр. / Под ред .А.И.Федорова, С.Б.Шармановой; Урал. гос. акад. физ. культуры. Челябинск, 2001. Вып. 5. Ч. 3: Современ. информ. технологии в физ. культуре, спорте и физкультур. образовании; Актуал. пробл. подгот. специалистов в обл. физ. культуры и спорта. С. 50—56.
4. Пономарев Г.Н. Перспективы развития образовательной деятельности факультетов физической культуры в условиях модернизации образования России / Г.Н.Пономарев // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 55—56
5. Приходько В.В. Непрофессиональное физкультурное образование : Учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ФУС м ФПК ГЦОЛИФК / В.В.Приходько. М., 1991.
6. Приходько В.В. Проблемы физкультурного образования студентов гуманитарных и технических вузов / В.В.Приходько // Теория и практика физ. культуры. 1991. № 4. С. 35—36.
7. Шашкин Г.А. Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Г.А.Шашкин. СПб., 1998.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Изучение медико-биологических дисциплин, входящих в базовую (обязательную) и вариативную части профессионального учебного цикла основной образовательной программы предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования нового поколения подготовки бакалавров по направлению «Физическая культура» [6].

Целью освоения этих дисциплин является подготовка студентов к тому, чтобы самостоятельно использовать широкий спектр профилактических мероприятий, способствующих сохранению и укреплению здоровья в процессе занятий физической культурой и спортом в своей педагогической деятельности, а также сформировать у них знания, исследовательские и практические умения по организации медико-педагогического обеспечения лиц, занимающихся физической культурой и спортом. В результате изучения медико-биологических дисциплин обучающийся должен овладеть методиками предупреждения заболеваний, коррекции функционального состояния организма человека средствами физической культуры и спорта, повышения устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды, а также решать практические задачи в области физической культуры [5, С. 4].

При этом, у будущих бакалавров, при освоении содержания этих дисциплин, возникают трудности, связанные с недостаточно развитыми умениями анализировать результаты практической деятельности и формулировать полученные выводы и рекомендации, а также навыками самостоятельного поиска теоретико-методической информации, позволяющей углубить знания, полученные во время аудиторных занятий по медико-биологическим дисциплинам.

Сформировать у студентов умения организовать и планировать учебную и исследовательскую работу, организовывать поиск необходимой информации, проявлять творческие способности, самостоятельность, инициативность в учебе и будущей деятельности призвана учебно-исследовательская работа студентов [1, 3].

УИРС предполагает самостоятельную работу по каждой учебной дисциплине, представленной в учебном плане. Она, так же как и традиционные виды обучения, осуществляется на аудиторных занятиях, вместе с этим, предполагается участие студентов во внеаудиторной учебно-исследовательской работе, включающей систематическое выполнение заданий по самостоятельной работе [3, 4].

Если при изучении учебной дисциплины студент будет только слушать лекции и читать учебник, он в итоге будет способен только к механическому воспроизведению содержащихся в них сведений и таким образом превращается в пассивного объекта — получателя готовой, систематизированной информации [1, С. 5]. При использовании в учебном процессе различных форм организации УИРС студент становится субъектом познавательного процесса, способным самостоятельно осуществлять наблюдения за материалом, анализировать полученный результаты, искать необходимую информацию в научной и методической литературе.

На кафедре теоретических основ физического воспитания ГОС ВПО «НГГУ» накоплен опыт использования различных форм УИРС при освоении дисциплин медико-биологического цикла. Так, в процессе освоения дисциплины «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности» УИРС является составной частью практических и лабораторных занятий.

На практических занятиях студенты представляют результаты собственных исследований, выполненных на основе анализа литературы в форме докладов. В зависимости от темы занятия, они систематизируют полученный материал и докладывают, в частности, о требованиях, предъявляемых к одежде и обуви в своем виде спорта, об особенностях организации закаливания спортсменов избранного вида спорта, о санитарно-гигиенических условиях, предъявляемых к местам занятий в тех видах спорта, которым они занимаются.

На лабораторных занятиях студентам дается возможность самостоятельно выполнять учебные исследования, позволяющие овладеть навыками определения и гигиенической оценки различных факторов внешней среды, соотносить полученные данные с нормативными и формулировать рекомендации по их улучшению. Так, при изучении темы «Гигиена питания», на лабораторном занятии студенты, познакомившись с хронометражно-табличным способом расчета энерготрат, проводят исследование: вычисляют растроченные ими за сутки килокалории. На следующем занятии, составив меню-раскладку, формулируют заключение о качественном и количественном характере питания и самостоятельно формулируют рекомендации по рационализации питания.

Помимо этого, обучающимся предоставляется возможность дать оценку санитарно-гигиеническому состоянию учебной аудитории, местам занятий физической культурой и спортом, оценить правильность составления учебного расписания др. При этом, данная работа не ограничивается констатацией фактов – исследователи формулируют практические рекомендации по улучшению условий.

Результаты многолетних наблюдений показывают, что такая организация учебной работы способствует более прочному усвоению знаний, в данном случае студент превращается в активного владельца полученной информации. Теоретические положения им не заучиваются как словесные постулаты, а извлекаются из специальной литературы, вырабатываются и проверяются на практике и усваиваются, в конечном итоге, в соответствии с собственным опытом.

Еще одной формой организации учебно-исследовательской работы студентов в рамках изучения дисциплины «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности» является написание реферата «Гигиеническое обеспечение подготовки спортсменов в избранном виде спорта». В реферате студент, основываясь на обзоре нескольких литературных и интернет-источников, раскрывает значение гигиенических факторов, рациональное использование которых способствует достижению спортсменом высоких спортивных результатов без ущерба для здоровья.

Полностью завершённые, оформленные в соответствии с установленными требованиями работы проверяются ведущим преподавателем данной дисциплины. Оценив достоинства и недостатки работ, преподаватель решает вопрос допуска к публичной защите рефератов. Работы защищаются студентами публично перед жюри, состоящем из успевающих студентов старших курсов. Для этого, совместно с членами студенческого научного общества факультета ФКиС, организуется и проводится учебно-методическая конференция рефератов по этому предмету. Реализация данной формы УИРС способствует формированию у студентов умений самостоятельно организовывать и планировать учебную работу, искать и анализировать необходимую информацию, участвовать в обсуждении полученных результатов и формулировать выводы, наряду с этим, стимулируя формирование у них творческого мышления, содействуя развитию эрудиции, умению общаться с аудиторией и вести дискуссию.

При такой форме организации практических и лабораторных занятий предусматривается участие каждого студента в учебно-исследовательской работе, способствуя созданию оптимальных условий для приобретения ими умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, осуществление учебно-исследовательской работы в рамках дисциплины «Гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности» носит, с одной стороны, учебный характер, а с другой стороны — исследовательский. Полученные в процессе освоения содержания учебной дисциплины результаты учебных исследований не имеют высокой научной ценности. Как правило, обучающиеся «открывают для себя» то, что уже известно науке, и только отдельные результаты УИРС могут представлять отдельный интерес и могут быть использованы, например, при написании курсовой работы.

Вместе с этим, необходимо стимулировать преподавателей к поиску новых творческих форм организации УИРС, например, таких как разработка обучающимися проектов с элементами исследовательской деятельности, проведение круглых столов, диспутов и т.п., использование в учебном процессе которых, способствовало бы развитию интеллектуальной инициативы студентов в процессе освоения учебных дисциплин, повышению их познавательной активности, созданию предпосылок для развития научного образа мышления, способствуя дальнейшему профессиональному совершенствованию.

#### Литература

1. Горбачёв А.А., Коротяев В.В., Мусяков В.Л., Тимофеев А.Н. Учебно-исследовательская работа студентов / Методические указания по содержанию, оформлению и защите для студентов кафедры оптико-электронных приборов и систем. СПб.: ИТМО, 2008.
2. Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе / Авт.-сост. Б.А.Татьянкин, О.Ю.Макаренков, Т.В.Иванникова, И.С.Мартынова, Л.В.Зуева / Под ред. Б.А.Татьянкина. М., 2007.
3. Организация научно-исследовательской работы студентов медицинских вузов / Сост. М.Е.Волчанский, А.В.Петров; Волгоград, 2004.
4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С.Паниной. 3-е изд., стер. М., 2007.
5. Пашенко Л.Г. Гигиена физического воспитания и спорта: Учебно-методический комплекс / Л.Г.Пашенко. Нижневартовск, 2008.
6. Федеральные государственные стандарты ВПО. URL: <http://www.edu.ru>.

## **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В ФИТНЕСКЛУБЕ**

Изучение проблем формирования физической активности детей с учетом особенностей их психического и физического состояния занимает одно из важнейших мест в фитнесе, связаны с проблемами воспитания здорового образа жизни. Среди социально-педагогических условий, определяющих здоровье детей, решающую роль играет взаимопонимание в семье. В формировании мировоззрения ребенка центральное место занимает взаимоотношения с близкими людьми и определяющую роль в создании фундамента здоровья ребенка играет семья [3]. Самоорганизация родителей, их отношения к физической культуре является центральной в семье, где формируются у детей личностное отношение к себе, создается основа для саморазвития личности ребенка.

Период дошкольного возраста детей — это период формирования физических способностей, телесной красоты и двигательного развития, значительного изменения психических аспектов поведения и образа жизни. Образцы поведения детей, сформировавшиеся в детском возрасте, зачастую поддерживаются во взрослой жизни человека. Родители, которые ставят под угрозу свое здоровье и поведение, связанное со здоровьем, могут влиять как на выполнение образовательных задач, так и на условия психосоциального и физического развития детей. Эффекты физической активности создают предпосылки укрепления здоровья, воспитания двигательных качеств и содействия физическому развитию. Отношение к физической активности человека характеризует качество жизни и влияние физической культуры на ее совершенствование [1, 4].

Знания и осведомленность в организации здорового образа жизни, личный пример родителей, осознание ценности здоровья своего ребенка обеспечивает участие всех членов семьи в процессе формирования здорового образа жизни и саморазвития [2].

Целью исследования было научное обоснование педагогической программы взаимодействия семьи и тренеров в формировании здорового образа жизни детей, занимающихся в детском клубе. Были поставлены следующие задачи:

Выявить ценностные ориентации родителей и изучить взаимодействие семьи и детского клуба в формировании здорового образа жизни детей дошкольного возраста.

Проверить эффективность специально разработанной комплексной программы воспитательно-образовательного процесса, направленного на укрепление здоровья детей и самовыражение их индивидуальных особенностей.

В нашем исследовании было проведено анкетирование родителей (67 человек), имеющих детей дошкольного возраста, занимающихся в фитнес клубе «Мультиспорт» в Москве. Анализ проведенного анкетирования позволил установить, что средний возраст родителей, имеющих детей от 3 до 7 лет, преимущественно составляет 24 - 30 лет (58,4%). Оценка жилищных условий исследуемых молодых семей показала, что 87,9% респондентов имеют отдельную квартиру или дом в личной собственности; 15,8% — государственную квартиру и только 3,5% респондентов имеют проблемы с жильем, снимают квартиру. О хорошем уровне благосостояния семей, дети которых занимаются в фитнес центре, говорят полученные данные.

Анализ направленности образования опрошенных позволил установить, что 87% родителей имеют высшее образование и только 13% среднее образование. Выяснилось, что 78% опрошенных указали на ведущую роль здоровья в системе основных жизненных ценностей. Большая часть родителей осознают свою ответственность за здоровье ребенка, подчеркивая при этом, что забота о здоровье — важный показатель культуры человека. Большинство родителей (74,3%) понимают важность физической культуры в укреплении собственного здоровья, отмечая эффективность ее воздействия на организм.

Раньше более 75% родителей активно занимались различными видами физической культуры и спорта. В настоящее время активно занимаются физической культурой, с возрастом наблюдается снижение объема их двигательной активности. Ведущими мотивами поддержания здоровья у 70,7% родителей является намерение воспитать своего ребенка, что свидетельствует об ответственности за воспитание своего ребенка. Значительными мотивами поддержания физического состояния родителей оказалось поддержание профессиональной работоспособности (32,5%). Во многом успех в овладении навыками здорового образа жизни в семье определяется уровнем знаний, практическими действиями по оздоровлению себя, своего ребенка и адекватной оценкой родителями своих физических возможностей.

Результаты исследования выявили в целом достаточность знаний в вопросах укрепления, сохранения, формирования здоровья, организации здоровой жизнедеятельности для себя и своего ребенка. Они понимают, от чего зависит здоровье, отмечая ведущую роль полноценного питания (42,8%) и психоэмоционального равновесия в семье (35,7%). Показатель, характеризующий эрудицию современных родителей по данным вопросам, составил 83,5% из числа опрошенных родителей. Наряду с этим очевидна недооценка и наследственных факторов в укреплении здоровья, только 15,6% родителей отметили важность данного компонента в формировании здоровья. Полученные в ходе опроса данные свидетельствуют об ограниченности знаний в

вопросах закаливания детей в формировании здорового образа жизни. Только 20% родителей отметили закаливание как важный фактор формирования здоровья и повышения адаптационных возможностей организма. В организации рационального питания и режима дня родители проявили прекрасную информированность.

Занятия в тренажерном зале, плаванием и групповых занятиях в фитнес клубе широко представлены в структуре образа жизни родителей, участвующих в опросе. Посещаемость клуба составила в среднем 3-4 раза в неделю, в выходные дни они посещали занятия вместе с детьми. Подавляющее число опрошенных родителей (73,3%) систематически используют меры профилактики простудных заболеваний, гигиенические процедуры (72%) и сезонную витаминизацию пищи (55%). Участие родителей в управлении здоровьем ребенка во многом определяется психоэмоциональным состоянием родителей, отношениями в семье, наличие конфликтных ситуаций в отношениях с друзьями и с другими детьми.

В нашем исследовании была проверена эффективность специально разработанной комплексной программы, направленной на укрепление здоровья детей и самовыражение их индивидуальных особенностей детей, занимающихся в фитнес центре. Полученные данные подтвердили положительное влияние разработанной комплексной педагогической программы на умения детей устанавливать психологические контакты с тренерами и детьми, занимающимися в группе на занятиях фитнеса и творческой студии. Владение тренерами и родителями основными приемами формирования здорового образа жизни обеспечило повышенный интерес детей к обучению здоровой жизнедеятельности, развитию физических и интеллектуальных способностей. Результаты исследования показали, что совместные занятия с родителями фитнесом способствуют улучшению взаимопонимания с родными, формируют положительные межличностные отношения в семье и в детском коллективе.

#### Литература

1. Горцев Г.В. Энциклопедия здорового образа жизни. М., 2001.
2. Лубышева Л.И. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового стиля жизни детей младшего школьного возраста / Л.И.Лубышева, А.В.Шукаева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 3. С. 2—5.
3. Лях В.И. Концепция физического воспитания детей и подростков / В.И.Лях, Г.Б.Мейксон, Л.Б.Кофман // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 5—10.
4. Формирование здорового образа жизни российских подростков: Для классных руководителей 5—9 кл.: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Л.В.Баль, С.В.Барканова. М., 2003.

*В.Н.Пушкина, И.А.Варенцова*

*г.Архангельск*

*Северный Арктический федеральный университет имени М.В.Ломоносова*

#### **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКЕ У СТУДЕНТОВ**

В последние десятилетия снижение уровня здоровья населения в России стало общегосударственной проблемой. Неблагоприятные демографические процессы в нашем обществе сопровождаются отчетливым ухудшением здоровья детей, подростков, а также молодежи. Особую тревогу вызывает негативная динамика практически всех показателей здоровья студенческой молодежи, поскольку она представляет собой тот потенциал, которому предстоит решать задачи по развитию и преобразованию общества. Обучение в высшей школе предъявляет повышенные требования к здоровью студентов и даже при благоприятных социально-экономических условиях всегда связано с большими интеллектуальными и психосоматическими перегрузками [1, 2, 5, 7].

В связи с изменившейся экономической ситуацией проблема сохранения и укрепления здоровья, а также повышения знаний по сохранению здоровья среди студенческой молодежи является необходимым условием приобретения профессиональных знаний. Исходя и вышесказанного и учитывая важность сохранения здоровья молодого поколения, в рабочую программу по дисциплине «Физическая культура» были включены методико-практические занятия и издано учебное пособие с рабочей тетрадью «Здоровый университет». Согласно данного пособия студенты осваивали антропометрические, соматометрические, физиометрические и другие методы оценки индивидуального здоровья, заполняли рабочую тетрадь каждый семестр.

Целью данного обследования было изучение антропометрических показателей студентов в течение двух лет обучения для оценки физического развития юношей и эффективности занятий атлетической гимнастикой.

Объектом обследования являлись студенты ( $n = 24$  человека, в возрасте 17—19 лет) института энергетики и транспорта САФУ, посещающие практические занятия по дисциплине «Физическая культура» согласно учебной нагрузке 4 часа в неделю по направлению «Силовая подготовка», из них 6 часов в семестре было отведено для методико-практических занятий. Педагогический контроль физической подготовленности юношей осуществляется путем приема контрольных нормативов разработанных для групп, занимающихся силовой подготовке. Обязательными являются три упражнения — подтягивание на перекладине (количество раз), сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество раз) и поднятие прямых ног в упоре на предплечья (количество раз).

Обследование проведено в два этапа: на 1 курсе (1 семестр 2010-2011 учебного года) и на 2 курсе (4 семестр 2011—2012 учебного года).

Антропометрическое исследование включало определение длины тела (Рост стоя, см; Рост сидя, см), массы тела ( $M$ , кг), окружности грудной клетки (ОГК покой, см; ОГК вдох, см; ОГК выдох, см), окружность талии (ОТ, см), окружность бедер (ОБ, см), динамометрии (СК). Оценка физического развития осуществлялась при помощи методов стандартов и индексов. Рассчитывали экскурсию грудной клетки (ЭГ, см), массоростовой показатель (ИК, г/см), индекс талия/бедро (ИТБ, усл. ед.), показатель пропорциональности физического развития (ППФР, %), индекс Эрисмана (ИЭ, см), показатель гармоничности развития (ПГТ, %), показатель пропорциональности телосложения (ППТ, см) [3].

Статистическая обработка данных выполнена с использованием Microsoft Excel, пакета прикладных статистических программ «StatSoft Statistica v6.0 Rus» и «SPSS 13.0». Все полученные данные проверялись на подчинение закону нормального распределения по критерию Колмогорова-Смирнова. Результаты представлялись в виде среднего арифметического ( $Md$ ) и 25-го и 75-го перцентиля. Для оценки достоверности (значимости) независимых выборок исследования использовался критерий U-Манна-Уитни (для параметров. Различия считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Корреляционный анализ с помощью коэффициентов корреляции  $r$ -Спирмена и факторный анализ с ротацией «варимакс» [6].

Изучение антропометрических показателей юношей позволило оценить физическое развитие, пропорциональность и гармоничность развития телосложения юношей. К концу второго курса происходит их улучшение (рис. 1).

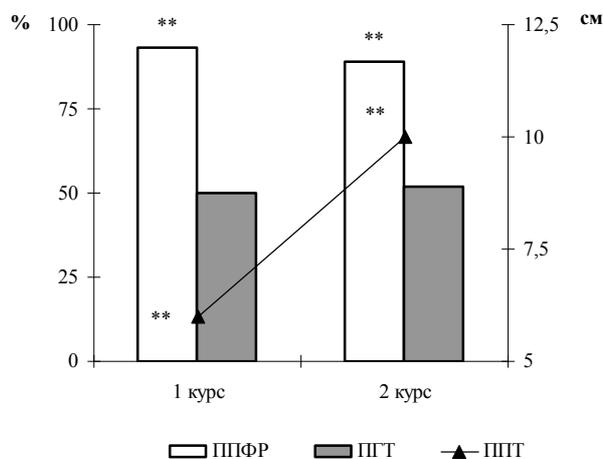


Рис. 1 Показатели пропорциональности и гармоничности у юношей 1 и 2 курсов (Примечание: \*\* -  $p < 0,01$ )

Для объективного планирования силовых нагрузки на занятиях по физической культуре необходимо контролировать состояние силовых возможностей молодых людей и их изменения в процессе занятий. Оценка мышечной силы юношей в начале первого семестра показала, что показатели динамометрии выше у студентов 2 курса: СКпр больше на 8% ( $p = 0,010$ ), СКлев на 7%, СКсумма на 6,5% ( $p = 0,023$ ), но находятся в пределах возрастной нормы (рис. 2).

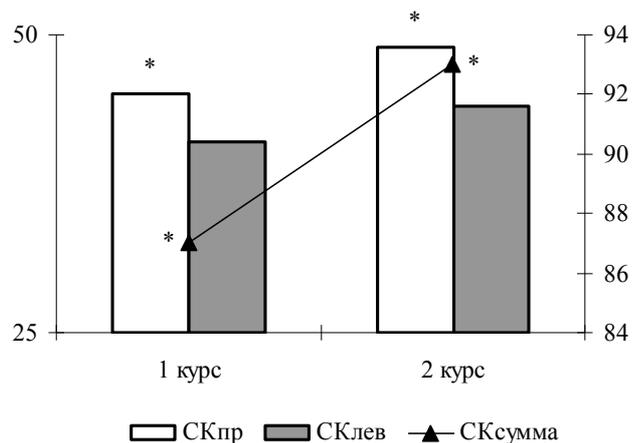


Рис. 2. Показатели динамометрии у юношей 1 и 2 курсов (Примечание: \* -  $p < 0,05$ )

Физическая подготовленность студентов вузов рассматривается как составная часть системы физического воспитания, призванная поддержать работоспособность, обеспечивать дальнейшее всестороннее физическое развитие и профессионально-прикладную физическую подготовленность [4].

Анализ средних значений уровня подготовленности (рис. 3) выявил достоверно значимый прирост к 2 курсу показателя сгибание и разгибание рук в упоре лежа на 6% ( $p = 0,001$ ), а также подтягивание на 11% и поднимание ног на 8%.

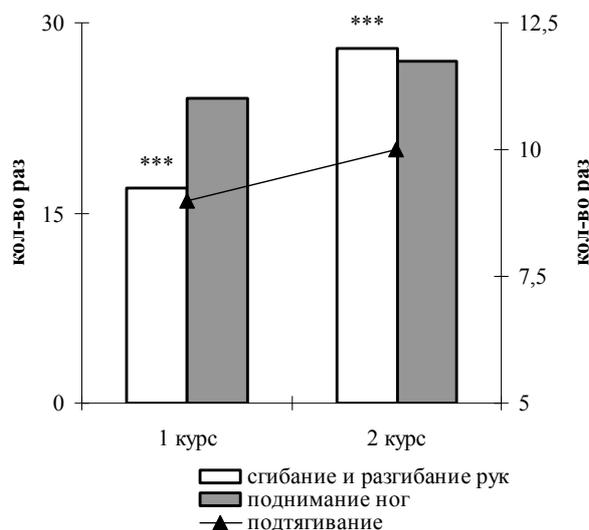


Рис. 3. Показатели физической подготовленности у юношей 1 и 2 курсов (Примечание: \*\*\* -  $p < 0,001$ )

Таким образом, можно сделать вывод, что при правильном планировании занятия атлетической гимнастикой способствуют улучшению антропометрических и физических показателей у молодых людей, даже при минимальных физических нагрузках в течение учебной недели.

#### Литература

1. Агаджанян Н.А., Двоеносов В.Г., Ермакова Н.В. и др. Двигательная активность и здоровье. Казань, 2005.
2. Агаджанян Н.А., Дегтярев В.П., Русанова Е.И. и др. Здоровье студентов. М., 1997.
3. Граевская Н.Д., Долматова Т.И. Спортивная медицина: Курс лекций и практических занятий / Н.Д.Граевская, Т.И.Долматова. М., 2004.
4. Кондратьева М.Н., Ишекова Н.И. Физическое состояние российских и индийских студентов, обучающихся в медицинском вузе // Экология человека. 2012. № 1. С. 23—28
5. Лагышевская Н.И., Клаучек С.В., Москаленко Н.П. Гендерные различия в состоянии здоровья и качестве жизни студентов // Гигиена и санитария. 2004. - № 1. С. 51—53.
6. Наследов А.Д. Магематические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебн. пособие. 4-е издание, стереотип. / А.Д.Наследов. СПб., 2012.
7. Цатурян Л.Д., Андросова Д.А. Уровень здоровья студентов в современных условиях // Вестник Ставропольского государственного университета. Медицинские науки. 2011. № 74. С. 63—69

## **ЭЛЕМЕНТ КУРСА «ТЕСТ» В ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЛЫЖНОГО СПОРТА»**

Концепция открытого образовательного пространства и присоединение России к Болонскому процессу требуют ускоренной разработки вопросов интеграции высшего физкультурного образования в общеевропейскую образовательную систему. Постоянно возрастающий объем информации, который должен запомнить, понять и воспроизвести студент, подразумевает пересмотр процесса обучения с позиций самых современных достижений науки и техники. Развитие локальных и глобальных электронных сетей, мультимедийных средств обучения, стремительная компьютеризация существенно изменяют содержание и направленность вузовского образования, в том числе и в сфере физической культуры [6, С. 49].

В условиях перехода к государственным образовательным стандартам третьего поколения и резкого увеличения времени, выделяемого на самостоятельную работу дистанционные технологии обучения (ДТО), сочетая в себе преимущества быстро развивающихся компьютерных и телекоммуникационных систем, выдвигаются на передовые позиции.

В профессиональной подготовке специалистов в сфере физической культуры и спорта необходимость внедрения ДТО в образовательный процесс актуализируется наличием категории действующих спортсменов-студентов обучающихся по индивидуальным планам. Вследствие невозможности совмещения активной спортивной деятельности и посещения учебного заведения для этой категории студентов дистанционное обучение, особенно по теоретическим дисциплинам и предметам по выбору, а также ожидаемому переходу на систему кредитов в образовательном стандарте третьего уровня, является единственной возможностью получить базовое образование [5, С. 167].

Важным звеном процесса обучения является контроль знаний и умений обучающихся. Компьютерное тестирование является наиболее оптимальной формой контроля знаний студентов, которые учатся по кредитно-модульной системе с использованием технологий дистанционного обучения [1, С. 84]. В большинстве источников, когда речь заходит о тестовых технологиях в учебном процессе, тест рассматривается как элемент контроля и является важной частью системы управления качеством подготовки студентов. Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к компьютерному тестированию отвечает духу времени и общей концепции модернизации и компьютеризации российской системы образования [1, С. 84; 4, С. 6].

В последние годы в учебный процесс школ, техникумов и институтов начинают активно внедряться развиваться дистанционные образовательные технологии, учебные центры открывают отделы дистанционного образования, крупные организации с филиальной структурой переводят отделы обучения на дистанционную форму [2, С. 2; 3, С. 51]. Так в Вологодском государственном педагогическом университете создан «Учебный портал уровня образования ВГПУ», который функционирует на базе Moodle. Одним из реализуемых электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) является ЭУМК дисциплины «Теория и методика лыжного спорта».

Как отмечают специалисты, в системе Moodle модуль «Тест» является одним из самых сложных интерактивных элементов курса. Это связано не только в сложности настройки оболочки теста и формировании вопросной базы, но и в учете функций которые будет выполнять тестирование, потому как именно от этого будет зависеть выбор ряда настроек конкретного теста.

По мнению многих специалистов, тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала. Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля, это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

В ЭУМК дисциплины «Теория и методика лыжного спорта» реализованном 2011—2012 учебном году для студентов первокурсников, тест являлся важным элементом курса и выполнял все отмеченные выше функции. Была разработана вопросная база, включающая в себя 475 вопросов по разделам учебной программы для первого курса. Процесс ее наполнения творческий и непрерывный. Периодически появляются новые вопросы, их формулировки и форма может видоизменяться.

При разработке тестов особое внимание было уделено возможности использования «теста» как обучающего элемента курса для самостоятельного освоения разделов программы таких как «Виды лыжного спорта», «История лыжного спорта», «Правила соревнований по лыжным гонкам». С этой целью конструировались вопросы, которые можно использовать в текущем контроле самостоятельной работы, в промежуточном

и итоговом контроле. Кардинальным отличием этих заданий являются настройки как самого «теста», так и «вопроса». Один и тот же вопрос в разной редакции может выполнять различные функции.

Для вопроса, включенного в обучающий тест, будет характерно наличие комментария для правильного или не правильного ответа и наглядного образа, как в формулировке, так и в комментарии (фотография, рисунок, схема и т.д.). Студент имеет возможность работать с другими открытыми окнами с целью поиска необходимой информации в сети Интернет и проходить тест за несколько попыток. В изучении каждой темы раздела учебной дисциплины, в зависимости от ее цели, студенту предлагаются для решения тестовые задания. Если в процессе выполнения заданий совершаются ошибки, то вступает в силу обучающий аспект теста. Как правило, причина неверного решения заданий связана с недостаточным изучением материала, поэтому обучаемый получает развернутые комментарии к совершаемым ошибкам, тем самым, получая возможность разобраться в неусвоенных частях материала.

Например, формулировка задания «Верно ли, что известная 90-километровая классическая гонка Васалопет в Швеции названа в честь Короля Швеции – Густава Васы I» сопровождается красочной фотографией демонстрирующей грандиозное число стартующих участников данной гонки. Каждый вариант ответа сопровождается текстовым комментарием: «Да это действительно так! Зарождение марафона связано с именем шведского короля Густава Васы, который в одиночку на лыжах пробежал этот маршрут, чтобы просить поддержки у жителей Норвегии в борьбе с датчанами несколько столетий тому назад» и фотографией короля Густава Васы I.

При использовании этого же вопроса в промежуточном контроле мы ограничиваемся только текстовой информацией и комментариями к ответу, ограничиваем число попыток до двух, подключаем случайный порядок вопросов и ответов. В этом варианте мы не ограничиваем студента во времени работы с тестом, но задаем принудительную задержку между первой и второй попытками в один день, чтобы предоставить возможность сделать при необходимости работу над ошибками. Такой тест откроется на весь экран в окне, которое будет расположено поверх других окон и не будет содержать элементы навигации, при этом студенты не могут использовать копирование и вставку из открытых к компьютеру документов.

Вопрос теста итогового контроля соответствует предыдущему варианту, но из его настроек исключаются комментарии к ответу, предоставляется только одна попытка, случайный порядок вопросов и ответов сохраняется, что предотвращает списывание при ограниченном времени прохождения теста. Правильность ответа студент сможет увидеть только после завершения всего теста.

В интерактивной обучающей системе Moodle предусмотрено конструирование 11 типов вопросов, но в нашем УЭМК мы пока используем только четыре: множественный выбор, краткий ответ, на соответствие и верно/неверно.

Первый тип вопроса – множественный выбор. Этот тип вопроса позволяет выбирать один (А) или несколько (Б) правильных ответов из заданного списка.

Например:

А. Известная 90-километровая гонка Васалопет в Швеции была названа в честь:

Вберите один ответ:

- 1) по имени Шведской провинции Васалопет, на территории которой проходит гонка;
- 2) в честь короля Швеции — Густава Васы I;
- 3) в честь Олимпийского чемпиона Юхо Васалопета;

Б. Одновременный двухшажный классический ход при плохих условиях скольжения применяется:

Выберите один или несколько правильных ответов:

- 1) на равнинных участках трассы;
- 2) на подъемах средней крутизны;
- 3) на пологих спусках;
- 4) на спусках средней крутизны;
- 5) на пологих подъемах.

Второй тип вопроса — на соответствие. Ответ на каждый из нескольких вопросов должен быть выбран из списка возможных. Возможно конструирование заданий на установление соответствия (А) и правильного порядка (В).

Например:

А. Установите правильный хронологический порядок появления указанных типов лыж:

Тип лыжи	Хронологический порядок
1. Лыжа-башмак	А) 4
2. Лыжи «Медвежья лапа»	В) 1
3. Лыжи «Труги»	С) 2
4. «Канадские лыжи»	Д) 3

В. Установите соответствие между дисциплинами фристайла и их описанием:

Описание	Дисциплина
1. Дисциплина фристайла, в которой лыжники стартуют по 4 человека одновременно и вместе проходят трассу с препятствиями в виде виражей и различных трамплинов, стараясь обогнать друг друга, и прийти к финишу первым.	А) Ски-кросс
2. Дисциплина фристайла, в которой лыжники со специально спроектированного трамплина совершают серию из двух различных по сложности прыжков.	В) Лыжная акробатика
3. Дисциплина фристайла (ушедшая в историю), в которой лыжники танцевали под музыку.	С) Лыжный балет
4. Дисциплина фристайла, в которой лыжники осуществляют спуск по бугристому и кочковатому склону	Д) Могул

Третий тип вопроса — краткий ответ (открытая форма заданий). Он позволяет впечатывать студенту в качестве ответа одно или несколько слов. Ответы оцениваются путем сравнения с разными образцами ответов.

Например:

Вид лыжного спорта, включающий в себя прыжки на лыжах с трамплина и лыжную гонку:

Ответ: \_\_\_\_\_

Четвертый тип вопроса — верно/неверно. Простая форма вопроса «множественный выбор», предполагающая только два варианта ответа: «Верно» или «Неверно». Такие вопросы достаточно просты, в них велика вероятность угадывания, поэтому они более подходят для обучающих тестов.

Например:

Верно ли, что первые в истории лыжного спорта соревнования (по современным понятиям) были проведены в США?

Выберите один ответ:

1. Верно
2. Неверно

С целью предотвращения списывания, случайного угадывания однотипные, фасетные вопросы объединяются в случайный вопрос. В этом случае у разных студентов в тест могут попадать разные варианты заданий.

Таким образом компьютерное тестирование — это средство, которое позволяет с минимальными затратами времени преподавателя объективно проверить знание большого количества студентов. Хорошо спланированный график тестирований является хорошим стимулом, который побуждает студентов к систематической работе в течение семестра. Компьютерные тесты положительно воспринимаются студентами. Преимуществом компьютерного тестирования является автоматическая проверка результатов и исключение влияния человеческого фактора.

### Литература

1. Ашанин В.С., Нестеренко Н.С. Технология разработки компьютерного тестирования знаний студентов в условиях кредитно-модульной системы // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. научн.тр. под ред. Ермакова С.С. Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2008. № 2. С. 84—90.
2. Барабаш О.А. Педагогическая технология оценивания уровня развития двигательных способностей школьников 8—17 лет с умственной отсталостью / О.А.Барабаш // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 4. С. 2—6.
3. Богданов В.М. Методы и технологии электронного дистанционного обучения в вузовском курсе физической культуры / В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов // Теория и практика физ. культуры. 2010. № 2. С. 51—56.
4. Герасимов Е.Н. Модернизация дидактического процесса в вузе физической культуры на базе современной технологии обучения / Е.Н.Герасимов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 5. С. 6—12.
5. Лысов П.К. Методологические подходы к дистанционному обучению студентов физкультурного вуза / П.К.Лысов, И.Костриков // Материалы совместной научно-практической конференции РГАФК, МГАФК и ВНИИФК. М., 2001. С. 166—169.
6. Чистяков В.А. Научно-методическое обеспечение системы дистанционного обучения / В.А.Чистяков, С.С.Филиппов, Н.П.Князева // Теория и практика физ. культуры. 2006. № 10. С. 49—50.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИГРОКА АМПЛУА ЛИБЕРО В ВОЛЕЙБОЛЕ**

В спорте как наиболее динамичной сфере человеческих проявлений отчетливо проявляются изменения, направленные на повышение эффективности соревновательной деятельности, которые находят свое отражение в технике и тактике игры в волейбол [4, С. 1].

Волейбол как вид спорта за последние несколько лет претерпел значительные преобразования, которые связаны как с естественным процессом развития игры, так и с кардинальными изменениями в правилах, происшедшие в 90-е годы. Изменения правил игры в волейбол, произошедшие в 2000 году, позволили ввести на площадку дополнительного игрока амплуа либеро, особенностью игровой деятельности которого является замена любого игрока задней линии для участия в игре в защите. Цель такого нововведения - повысить соотношение защитных действий на площадке к атаке. Вместе с тем в процессе внедрения игрока в практику на либеро была возложена дополнительная нагрузка основного принимающего мячей с подачи и игрока, выполняющего передачи с задней линии [1, С. 3; 3, С. 24].

Все эти изменения соответственно повлияли на содержание соревновательной деятельности волейболистов. Изменились требования, предъявляемые к спортсменам в ходе игры, что необходимо учитывать при организации и проведении тренировочного процесса [5, С. 13; 2, С. 4]. В противном случае направленность и содержание подготовки спортсмена могут не соответствовать специфике соревновательной деятельности, что отрицательно повлияет на результаты состязаний. Исходя из этого, исследование различных сторон игровой деятельности волейболистов, особенно либеро в настоящее время – весьма актуальная задача.

Вместе с тем проанализировав существующую специальную литературу, касающуюся волейбола, исследований направленных на соревновательную деятельность игрока амплуа либеро, мы практически не обнаружили, что делает нашу работу актуальной и современной.

Цель работы - изучение соревновательной деятельности либеро в волейболе.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели нами выполнено наблюдение за соревновательной деятельностью 34 игроков амплуа либеро на соревнованиях различного ранга. Квалификация волейболистов от 2 разряда до МСМК.

Реализовано анкетирование 66 волейболистов, в возрасте от 19 лет до 31 года. Спортивный разряд — от лиц, не имеющих разряда до мастеров спорта международного класса.

Результаты собственных исследований и их обсуждение. Установлено, что игроки амплуа либеро владеют всеми разновидностями приёма мяча, но выполняют их с различной эффективностью.

Зафиксировано, что 42,3% приема с подачи выполняют игроки амплуа либеро, соответственно 57,7% подач мяча выполняют остальные шесть игроков команды, находящиеся на площадке. Нападающих ударов с 1-ой линии либеро принимает 37,8%, остальные 62,2% мячей данного технико-тактического приема выполняют игроки другого амплуа или не принимают вообще. 38,7% мячей — нападающих ударов со 2-ой линии приходится на либеро, остальные игроки принимают 61,3% нападающих ударов со 2й линии.

Прием скидки либеро выполняют в 34,3% случаях, в то время как оставшиеся игроки команды в 65,7% . Уходящих мячей либеро принимают 36,8%, соответственно игроки других амплуа — 63,2%. Необходимо отметить, что меньший процент принятых мячей со скидки игроком либеро обусловлен высокой технико-тактической сложностью данного приема.

Таким образом, наибольший объём игры в защите осуществляет либеро, следовательно, его действия являются наиболее эффективными по сравнению с другими игроками.

Также нас интересовал вопрос, какую разновидность приёма мяча игроки амплуа либеро используют чаще всего.

Установлено, что при подаче мяча наиболее эффективным и чаще используемым является нижний приём. Его эффективность составляет 41,8%. Реже всего используют прием мяча в падении, хотя его эффективность составляет 48,3%. Верхний прием мяча либеро использует редко, в основном только при планирующих подачах. Данные подачи отличаются своей непредсказуемостью полета мяча, поэтому необходимо использовать способ приема мяча с большей площадью опоры, что позволит более точно довести мяч до связующего игрока. Наиболее подходящим с этой точки зрения является верхний прием мяча.

При нападающих ударах игроки амплуа либеро чаще используют нижний прием — 36,9% (с 1 линии) и 30% (со 2 линии). Другие разновидности приема используются реже, что связано с высокой скоростью, силой атакующих ударов и высокой жесткостью опоры мяча при амортизации от рук принимающего.

При выполнении приёма со скидки, игроки амплуа либеро также чаще всего используют нижний приём мяча, его эффективность составляет 52,3%. Однако, необходимо отметить факт, что наиболее эффективным является верхний приём мяча (59,3%). Для того чтобы его выполнить, необходимо приложить большие усилия,

чтобы точно выйти под мяч, либо скидка легко предугадывается защитником. Наименьшая эффективность (26,7%) приема мяча в падении, так как данным образом принимаются самые сложные мячи, к которым чаще всего игрок не успевает.

При уходящем мяче самым эффективным является верхний прием мяча — 33,4%, напротив, низкоэффективный прием мяча в падении 22,3%. Данный факт связан с большей высотой отскока мяча от рук блокирующих игроков. Следовательно, игроки амплуа либеро чаще используют и лучше владеют нижним приемом мяча, хотя наиболее эффективным является наиболее сложенный в исполнении верхний прием.

С целью сравнительного анализа эффективности действий в защите игрока амплуа либеро с защитными действиями игроков других игровых амплуа, играющих во всех зонах, нами выполнено наблюдение.

Установлено, что прием мячей с подачи игрок амплуа либеро выполняет на 23 % больше чем доигровщик; прием мячей с нападающего удара либеро осуществляет также на 18,5 % больше; процент приема мячей со скидки и уходящих мячей у либеро составил 35,8%, в то время, как у игроков другого амплуа на 15,4% ниже.

Таким образом, результаты данного сравнительного анализа подтвердили высокую эффективность защитных действий либеро, по сравнению с игроками других игровых амплуа. Данный факт, мы считаем, объясняется расположением игроков на площадке. Либеро во время игры постоянно находится на задней линии, в то время как доигровщик может располагаться в других зонах площадки, что значительно затрудняет прием мячей в глубине площадки.

С целью выявления мнения волейболистов о необходимости игрока амплуа либеро в команде нами выполнено анкетирование, охватившее 66 волейболистов женских и мужских городских волейбольных команд, возрастом от 19 лет до 31 года. На вопрос «Необходим ли, по вашему мнению игрок либеро в команде»? 100% опрошенных дали положительный ответ, который объяснили тем, что либеро выполняет самые результативные и эффективные технико-тактические приемы игры (51,5%), либеро позволяет отдохнуть основным доигровщикам (15,2%), либеро повышает эмоциональность в команде (12,1%), либеро достает самые сложные мячи (3%).

Таким образом, установлено, что в игре чаще всего либеро, как и игроки других ампуа, используют нижний прием. Исключением является верхний прием, который используется при планирующих подачах.

Ведущим техническим элементом для игрока амплуа либеро является нижний прием, но более эффективным является верхний, что связано с большой площадью обхвата мяча.

Выявлено, что либеро по сравнению с другими игроками на площадке более эффективен, так как это узко-специализированный игрок, который обучается специально и должен овладеть меньшим количеством технических элементов, когда другие игроки должны еще в совершенстве владеть подачей, блоком и нападающим ударом.

Установлено, что 100% опрошиваемых игроков различных амплуа ответили, что либеро в командах необходимо.

#### Литература

1. Андрущишин И.Ф. Значимость влияния изменения правил 1998—2000 гг. на эффективность игры волейболистов / И.Ф.Андрущишин, М.Н.Рахимова // Материалы итоговой международной научно-практической конференции «Наука: теория и практика», 2005. Вып. 29. С. 3—9.
2. Беляев А.В. Некоторые аспекты тренировки волейбольного «либеро»: методические рекомендации / А.В.Беляев, М.В.Савин. Москва, 2004.
3. Железняк Ю.Д. Тенденции развития классического волейбола на современном этапе / Ю.Д.Железняк, Г.Я.Шипулин, О.Э.Сердюков // Теория и практика физической культуры, 2002. № 4. С. 24—28.
4. Каширин В.А. Формирование специальной ловкости волейболистов массовых разрядов с учетом особенностей соревновательной деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.04: защищена 14.03.08 / Каширин Валерий Александрович. Ульяновск, 2008.
5. Шипулин Г.Я. Эффективность технико-тактических действий в соревновательной деятельности высококвалифицированных волейболистов / Г.Я.Шипулин, О.Э.Сердюков // Теория и практика физической культуры. 2001. № 5. С. 12—16.

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

Инновационная модульная технология развития силовых способностей была внедрена в учебный процесс студенток первого курса Нижневартковского экономико-правового института и применялась на занятиях по физическому воспитанию в течение года. В эксперименте приняли участие девушки, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе, возраст которых составил 17—18 лет, которые были распределены на первую экспериментальную (ЭГ-1), вторую экспериментальную (ЭГ-2) и контрольную (КГ) группы [6].

Педагогический эксперимент проводился следующим образом. Студентки всех групп занимались по программе учебной дисциплины «Физическая культура», разработанной с учетом основополагающих законодательных, инструктивных и программных документов, определяющих основную направленность, объем и содержание учебных занятий по физической культуре в высшей школе.

Студентки первого курса КГ в течение учебного года (1 и 2 семестры) осваивали содержание программы учебной дисциплины «Физическая культура» в полном объеме. Учебные занятия в этой группе были организованы по стандартной схеме, принятой на территории Российской Федерации и рекомендуемой ведущими специалистами в области физической культуры [5].

В первом семестре девушки осваивали разделы «Легкая атлетика» в объеме 20 часов, «Баскетбол» (40 часов) и «Общая физическая подготовка» (12 часов). На занятиях легкой атлетикой изучалась и закреплялась техника специально-беговых и специально-прыжковых упражнений, техника бега на короткие и средние дистанции. Широко применялся эстафетный бег, подвижные игры. По окончании освоения раздела занимающиеся сдавали контрольные нормативы — 100 м, 500 м. При прохождении раздела «Баскетбол» студентки овладевали основным техническим приемам и тактическим действиям баскетбола. На каждом занятии проводилась двусторонняя учебная игра. Разделом «Общая физическая подготовка» предусматривалось выполнение общеразвивающих упражнений с предметами (скакалка, набивной мяч, гимнастическая палка, гантели и др.), упражнений в парах, с сопротивлением, у гимнастической лестницы, комплексов упражнений на развитие силы, быстроты, гибкости, выносливости, проводились подвижные игры. Применялась круговая тренировка, использовался игровой метод. По окончании учебного занятия занимающиеся выполняли упражнения на восстановление дыхания, растягивание (стретчинг) [6].

Во втором семестре программой предусмотрено освоение разделов «Волейбол» (34 часа) и «Общая физическая подготовка» (34 часа). На занятиях по волейболу первокурсницы изучали и закрепляли технику приемов в волейболе. Проводились эстафеты с элементами волейбола, учебные игры по упрощенным правилам. На занятиях общей физической подготовки помимо комплексов упражнений, изученных в течение первого семестра, широко использовались подвижные игры «Верни мяч на место», «Охотники и утки», «Вызов номеров», «Мяч среднему», «Борьба за мяч» [4].

Изучение теоретического материала оптимально сочеталось с двигательными задачами занятия, когда передача знаний происходит в процессе двигательной деятельности, актуализируется при обучении двигательным действиям и проведении спортивных, подвижных игр и т.д. В случае содержательного расхождения теоретического материала с двигательными задачами, сведения давались компактно в начале занятия и закреплялись выполнением домашнего задания по изученной теме. Следующее занятие начиналось с его обсуждения [6].

Занятия проводились 2 раза в неделю по 90 минут каждое. В течение первого семестра было проведено 36 занятий (72 часа), во втором — 34 учебных занятия (68 часов) по физической культуре.

Студентки экспериментальных групп также в полном объеме осваивали содержание программы, но в 1-ом семестре на учебных занятиях по физическому воспитанию в конце основной части у студенток ЭГ-1 использовался 1-ый развивающий модуль (на развитие мышц плечевого пояса и нижних конечностей). Комплексы этого модуля чередовались через 4 занятия (после 4-х занятий на тренировку мышц плечевого пояса следовало 4-е занятия на укрепление мышц нижних конечностей, после чего цикл повторялся). Студентки ЭГ-2 аналогичным образом использовали 2-ой модуль и тренировали мышцы спины и брюшного пресса. Для исключения случайности полученных результатов во 2-ом семестре девушки ЭГ-1 стали применять развивающий модуль 2-ой ЭГ, а студентки ЭГ-2 — выполняли комплексы 1-ой ЭГ. Девушки КГ продолжали заниматься по традиционной программе [5].

При реализации развивающего модуля в процессе занятий по физическому воспитанию соблюдались основные принципы: сознательности и активности, последовательности и регулярности нагрузок на организм, адекватности [1].

При выборе физических упражнений учитывалась их направленность: осуществлялась работа над развиваемым физическим качеством, определялся их объем и продолжительность выполнения.

Развивающий инновационный модуль был включен в содержание основной части учебного занятия экспериментальных групп. Основная часть занятия направлена на изучение программного материала по учебной программе и занимала большее время. Развивающий модуль включался в конец основной части. Каждый комплекс проводился в течение 15—20 минут после специальной разминки, включающий в себя комплекс ОРУ, направленных на те группы мышц, которые будут задействованы при выполнении основной задачи развивающего модуля. При выполнении упражнений интенсивность нагрузки составляла 120—140 уд/мин. Данное значение пульса наиболее эффективно решает задачи развития силовых способностей [5].

Выполнение упражнений, входящих в специально подобранные комплексы упражнений силового характера, направленно воздействующих на основные группы мышц, составляющих развивающий модуль, осуществлялось с применением поточного способа выполнения двигательных действий. При разучивании комплексов упражнений применялись методы строго регламентированного упражнения и общепедагогические — словесные и наглядные. Каждое упражнение выполнялось в строго заданной форме и с точно обусловленной нагрузкой, что позволяло осуществлять двигательную деятельность занимающихся по твердо предписанной программе — осуществлять подбор упражнений, определять очередность и время их выполнения. Также дало возможность строго регламентировать нагрузку по объему и интенсивности, точно дозировать интервалы отдыха между частями нагрузки, избирательно воспитывать физические качества, учитывая возрастную-половые особенности данного контингента [6].

Для повышения эмоционального фона занятий и поддержания темпа выполнения упражнений использовалось музыкальное сопровождение. В процессе выполнения работы, предусмотренной развивающим модулем, студентки осуществляли контроль за своим состоянием: оценивали субъективные ощущения (самочувствие, настроение, боль в мышцах и др.) и объективные показатели (частота сердечных сокращений).

После проведения комплекса упражнений следовала заключительная часть занятия, где выполнялись упражнения на восстановление дыхания, расслабление и растяжку мышечных групп.

Содержание развивающих модулей оптимально вписывалось в структуру занятия, в то время как девушки экспериментальных групп выполняли соответствующие комплексы упражнений, студентки контрольной группы выполняли упражнения по общей физической подготовке. Уменьшение основной части занятия, вследствие использования развивающих модулей в обеих экспериментальных группах, не отразилось на качестве освоения учебной программы по физическому воспитанию [6].

Таким образом, разработка содержания учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию с использованием модульной технологии позволила создать целостное представление о месте и роли инновационной технологии, более эффективно управлять сложным механизмом развития и совершенствования силовых способностей; вносить своевременные коррективы в содержание учебных занятий по физическому воспитанию [2].

#### Литература

1. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1995. № 5. С. 2—8.
2. Лубышева Л.И. К концепции физкультурного воспитания студентов // Теория и практика физической культуры — 1993, № 5—6.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / Г.К.Селевко. М., 1998.
4. Физическая культура. Примерная учебная программа для высших учебных заведений. М., 2002.
5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. М., 2000.
6. Хорькова А.С. Развитие силовых способностей у студенток с использованием модульной технологии в процессе физического воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук / А.С.Хорькова. Москва, 2011.

## РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМ

Анализ научно-методической литературы показал, что за последние годы уровень здоровья подрастающего поколения нашей страны резко снизился. Количество учеников, которые имеют различные ограничения к занятиям физической культуры или полностью освобождены от уроков. Заболевания самые разные — от ограничений по зрению до астмы и сахарного диабета [1].

В настоящее время увеличивающаяся с каждым годом учебная нагрузка школьника предъявляет повышенные требования к физическим возможностям организма ребенка. Поддержание высокой работоспособности, развитие и активное функционирование всех жизнеобеспечивающих систем организма возможно только при систематических занятиях школьников, реализуемых в различных организационных — методических формах: упражнений-заданий; контрольных упражнений (экспресс-тестов); подвижных и спортивных игр; дополнительных упражнений; станционных занятий; круговых занятий; на основе «круговой тренировки» [3—4].

Необходимо отметить, что на фоне таких удручающих факторов как никогда остро встает вопрос о правильном планировании, проведении и дополнительных нагрузках на уроках. В этих целях учителя физической культуры могут успешно использовать метод крайстренинга, который с каждым годом приобретает все большую популярность, особенно у учащихся [4]. Упражнения комплексов метода крайстренинга, как правило, хорошо увязываются с материалом уроков, учебных тем, способствуя не только общему и физическому развитию учащихся, но и успешному освоению ими всех разделов учебной программы. Конкретная направленность метода крайстренинга, комплексы включаемых в нее упражнений, дозирование нагрузки и другие черты методики зависят, естественно, от возрастных особенностей учащихся и уровня подготовленности [2].

Крайстренинг как интегральная форма физической подготовки приучает учащихся к самостоятельному мышлению при развитии двигательных качеств, вырабатывает алгоритм заранее запланированных двигательных действий, воспитывает собранность и организованность при выполнении упражнений.

Станционные занятия являются разновидностью так называемого «крайстренинга» (круговой тренировки) и направлены главным образом на закрепление и совершенствование двигательных умений и навыков. В связи с тем, что каждое упражнение повторяется относительно большое количество раз, создаются благоприятные условия для развития двигательных способностей. Суть этой формы занятий состоит в следующем. Класс разделяется на несколько групп так, чтобы в каждой группе было не более 3—5 учеников. Группы по указанию учителя расходятся по местам занятий (станциям). Это могут быть снаряды или специально оборудованные места. На станциях очередность выполнения упражнений планируется так, чтобы упражнения по направленности на развитие различных мышечных групп сменяли друг друга.

Круговые занятия — следующая разновидность «крайстренинга». Движение учащихся происходит, как и в станционных занятиях, по кругу с последовательным выполнением на каждом месте (их обычно бывает 6—10) заданных учителем упражнений. Однако, в отличие от станционных, круговые занятия направлены главным образом на развитие двигательных способностей, и здесь к ученикам предъявляются новые, повышенные требования: повторить заданное упражнение возможно большее количество раз или же заданное количество повторений выполнять, возможно, быстрее. Существуют различные способы учёта результатов выполнения упражнений на станциях. Например, каждый ученик сам называет число повторений на данной станции, а в дальнейшем суммирует итоговое число повторений после прохождения по «кругу» всех станций. Другой способ заключается в том, что каждого ученика сопровождает «контролёр», затем они меняются местами. Не рекомендуется результаты круговых занятий оценивать по балльной системе. Уже с первых занятий учитель должен стремиться к тому, чтобы поручать всю организационную сторону дела самим ученикам. Это позволит ему осуществлять попутные замечания и указания в перерывах между станциями и в конце занятия.

Опытно-экспериментальным фактором в экспериментальных классах являлась целенаправленная коррекция учебного процесса на основе применения различных организационно-методических форм направленных на развитие двигательных способностей учащихся 7—8 классов на уроках физической культуры. Учебный процесс в контрольных и экспериментальных классах строился в соответствии с примерной программой по физической культуре для школьников общеобразовательной школы [5].

Одни из условий проведения опытно-экспериментального исследования было сравнение начальных и конечных результатов опытных факторов экспериментальных и контрольных групп.

Всего в опытно-экспериментальной работе будет задействовано 163 учащихся 7—8 классов. Способ комплектования экспериментальных и контрольных групп по их количественному составу — естественный. Опытно-экспериментальное исследование будет проводиться в виде опытных уроков.

Для определения степени воздействия предлагаемого нами применения различных организационно — методических форм направленных на развитие двигательных способностей учащихся 7—8 классов на уроках физической культуры, до и после опытно-экспериментального исследования было проведено тестирование физической подготовленности учащихся, занимающихся в контрольных и экспериментальных группах[6].

Таблица 1

**Сравнительные показатели физического развития детей седьмых классов, во время проведения педагогического эксперимента**

Наименование	Кол-во исп. ЭГ/КГ	До эксперимента		t1 расч	t2 табл	P1	После эксперимента		t1 расч	t2 табл	P2	
		ЭГ М ±m	КГ М ±m				ЭГ М ±m	КГ М ±m				
<b>ДЕВОЧКИ</b>												
Тесты	Бег 1000 м.	22/19	4,6±0,40	4,5±0,14	0,3	2,53	> 0,05	4,5±0,38	4,5±0,14	0,1	2,53	>0,05
	Бег 30 м	22/19	5,0±0,28	5,0±0,21	0,1	2,53	> 0,05	4,8±0,27	4,7±0,15	0,1	2,53	>0,05
	Вис.	22/19	12,7±2,65	10,3±2,47	0,7	2,53	> 0,05	18,3±2,65	10,0±2,12	2,5	2,53	<0,05
	Подъем туловища.	22/19	21,7±2,38	19,6±0,95	0,8	2,53	> 0,05	31,2±1,41	25,3±0,88	3,6	2,53	<0,05
	Наклон вперед.	22/19	7,8±1,41	7,3±2,12	0,2	2,53	> 0,05	13,5±1,24	7,6±2,2	2,6	2,53	<0,05
Прыжок в длину	22/19	171,5±5,30	169,0±9,19	0,2	2,53	> 0,05	196±3,54	171,3±9,19	2,6	2,53	<0,05	
<b>МАЛЬЧИКИ</b>												
Тесты	Бег 1000 м.	21/20	4,7±0,32	4,6±0,13	0,1	2,97	> 0,05	4,5±0,32	4,7±0,3	0,5	2,97	>0,05
	Бег 30 м.	21/20	5,3±0,18	5,1±0,10	0,9	2,97	> 0,05	4,9±0,18	5,3±0,18	1,6	2,97	>0,05
	Подтягивание.	21/20	4,1±1,43	4,3±1,07	0,2	2,97	> 0,05	9,8±1,31	5,1±0,95	2,9	2,97	<0,05
	Подъем туловища.	21/20	21,7±2,38	19,6±0,95	0,8	2,97	> 0,05	28±2,50	20,3±0,95	2,9	2,97	<0,05
	Наклон вперед.	21/20	5,7±1,55	4,4±1,19	0,6	2,97	> 0,05	10±1,31	5,2±0,95	3	2,97	<0,05
	Прыжок в длину	21/20	175,4±6,19	172,2±5,36	0,4	2,97	> 0,05	195±5,36	174,7±4,17	3	2,97	<0,05

Таблица 2

**Сравнительные показатели физического развития детей восьмых классов, во время проведения педагогического эксперимента**

Наименование	Кол-во исп. ЭГ/КГ	До эксперимента		t1 расч	t2 табл	P1	После эксперимента		t1 расч.	t2 табл	P2	
		ЭГ М ±m	КГ М ±m				ЭГ М ±m	КГ М ±m				
<b>Девочки</b>												
Тесты	Бег 1000м	20/19	4,8±0,22	4,7±0,25	0,3	2,53	> 0,05	4,7±0,21	4,7±0,23	0,7	2,53	>0,05
	Бег 30 м.	20/19	4,9±0,09	4,8±0,30	0,3	2,53	> 0,05	4,7±0,12	4,9±0,32	0,5	2,53	>0,05
	Вис.	20/19	13,7±1,06	12,8±1,24	0,5	2,53	> 0,05	20,7±1,02	15,0±1,59	3,0	2,53	<0,05
	Подъем туловища.	20/19	22,2±2,12	19,7±2,30	0,8	2,53	> 0,05	28,0±1,41	20,0±2,30	3,0	2,53	<0,05
	Наклон вперед	20/19	8,8±1,59	8,5±0,53	0,2	2,53	> 0,05	14,3±1,59	9,5±0,53	2,9	2,53	<0,05
	Прыжок в длину	20/19	176,5±8,84	172,2±7,02	0,4	2,53	> 0,05	198,8±9,19	168±7,25	2,6	2,53	<0,05
<b>Мальчики</b>												
Тесты	Бег 1000м	22/20	5,0±8,49	4,4±0,14	0,1	2,97	> 0,05	4,8±0,33	4,5±0,18	1,0	2,97	>0,05
	Бег 30 м.	22/20	5,2±8,49	4,6±0,14	0,1	2,97	> 0,05	5,0±0,20	4,6±0,17	1,6	2,97	>0,05
	Подтягивание	22/20	8,4±8,49	6,1±1,07	0,3	2,97	> 0,05	11,6±4,07	6,6±0,71	3,9	2,97	<0,05
	Подъем туловища	22/20	23,9±8,49	16,6±1,79	0,8	2,97	> 0,05	26,2±1,67	18,0±1,43	3,7	2,97	<0,05
	Наклон вперед	22/20	8,7±1,43	7,4±1,43	0,6	2,97	> 0,05	13,7±1,55	6,9±1,79	2,9	2,97	<0,05
	Прыжок в длину	22/20	185±2,98	181±2,02	0,9	2,97	> 0,05	194,0±3,57	181,6±2,02	3	2,97	<0,05

Полученные результаты показателей развития двигательных способностей (таблица 1,2) подтверждают статистически достоверное превосходство экспериментальной группы в конце педагогического эксперимента над контрольной ( $P < 0,05$ ).

#### Литература

1. Баршай В.М. Активные игры для детей / В.М.Баршай. Ростов н/Д, 2011.
2. Гуревич И.А. Физическая культура и здоровье. 300 соревновательно-игровых заданий: Учеб.-методическое пособ. / И.А.Гуревич. Минск., 2011.
3. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания. 1—11 классы / В.И.Лях, А.А.Зданевич. М., 2010.
4. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе / В.И.Лях // Теория и практика физической культуры. 2009. № 9. С. 10—14.
5. Примерная программа: Физическая культура. 5—9 классы: проект. 3-е изд. М., 2011.
6. Тяпин А.Н. Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования: информационно методический сборник № 4 / А.Н.Тяпин, Ю.П.Пузырь, В.П.Щербаков, Н.А.Созинова, А.С.Базюкин. М., 2003.

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

<i>Архипова Т.Т., Апанасюк М.Н.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	3
<i>Байдуганова А.Ю.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ДЕФОРМАЦИИ СТРЕМЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ВЫБОРА СТРЕТЕГИИ ИНТЕРВЕНЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ.....	5
<i>Барскова Т.П.</i> ПРОБЛЕМА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УБЕЖДЕНИЙ.....	7
<i>Бенюкова Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	11
<i>Близнецова О.И.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	12
<i>Дмитриева Г.М.</i> ПОЛОЖЕНИЕ ПОДРОСТКА В СЕМЬЕ И ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ.....	13
<i>Ерохина Н.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ.....	15
<i>Мельникова Н.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	17
<i>Синицина О.Б.</i> АГРЕССИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ — ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	19
<i>Федосюк Н.В.</i> РЕФЛЕКСИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	21
<i>Хайдарова М.С.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДИАДЕ «МАТЬ-РЕБЕНОК» В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ.....	23
<i>Холодилова И.С., Близнецова О.И.</i> ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	24

### ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГТ И ФГОС

<i>Городенко Л.П., Городенко Д.В.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ХАНТЫ И МАНСИ.....	27
<i>Гурбаналиева М.Е.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	28
<i>Коваленко Т.Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	31
<i>Козинцева Э.М.</i> СОСТОЯНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	33
<i>Купинская Т.Л.</i> УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГТ.....	34
<i>Логинова Н.Э.</i> КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	36

<i>Николаева М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	38
<i>Ознобихина К.Ю.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	40
<i>Перепелкина Н.А.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕСКОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	42
<i>Снигур М.Е.</i> СЕЗОННАЯ ДИНАМИКА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ.....	44
<i>Шамова О.В.</i> СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	46
<i>Эрик С.Ф.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	47

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Аббазова А.Н.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ .....	49
<i>Бауэр Е.А.</i> ПРИНЦИПЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА.....	51
<i>Верхотурцев В.С.</i> СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53
<i>Волков Е.Б.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	55
<i>Головнева Е.В.</i> СОВОКУПНОСТЬ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ УСТАНОВОК КАК ОСНОВА ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	57
<i>Головнева Н.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	60
<i>Евдокименко И.И.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ВУЗА .....	62
<i>Зайдуллина Г.Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	64
<i>Землянкина Е.А., Телина И.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	67
<i>Истрофилова О.И.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ, ПРОЯВЛЯЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ .....	71
<i>Киселева А.А.</i> К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ .....	73
<i>Кискаев И.А.</i> РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ШКОЛЕ-НОВОСТРОЙКЕ.....	75

<i>Кискаев И.А., Радзивил Е.Э.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ШКОЛЫ КАК СПОСОБ ПОЛУЧЕНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ.....	77
<i>Кискаев И.А., Габитова Р. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ИХ ПАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ.....	80
<i>Кругликова Г.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	82
<i>Кузнецова А.И.</i> ПРОБЛЕМЫ В ДОКУМЕНТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	85
<i>Мальцева Н.С.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ДЕТЕЙ–ИНВАЛИДОВ .....	87
<i>Махутов Б.Н.</i> СИСТЕМНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА 2013—2020 гг .....	89
<i>Мыйня А.Ф., Игошкина И.В., Хисматуллина Н.И.</i> РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ .....	92
<i>Набокова У.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ .....	95
<i>Овсянникова С.К.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	96
<i>Патрушева И.В.</i> ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	98
<i>Петрова С.Н.</i> СТУДЕНЧЕСКИЕ ЦЕНТРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНФРАСТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ.....	100
<i>Пуштина Ю.Н.</i> ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ .....	102
<i>Синдикова Г.М.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА .....	104
<i>Соколова О.Н.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС .....	107
<i>Сомова Н.С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ.....	107
<i>Теплов Д.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИХ ЗНАЧЕНИЕ .....	110
<i>Телина И.А.</i> СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА .....	113
<i>Хорькова С.Е.</i> ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	116

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И ЦЕЛЕВОЙ ПОДОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ

<i>Абрамов А.В.</i> ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ В ВЫБОРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА .....	120
<i>Кискаев И.А.</i> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ.....	123
<i>Мелехина Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	124

<i>Наумов Н.Д.</i> К ВОПРОСУ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	127
<i>Никонова Е.З.</i> ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ .....	128
<i>Родиков А.С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ .....	132

**СОВРЕМЕННОЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

<i>Апанасюк Н.И.</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-БАСКЕТБОЛИСТОВ В ГРУППЕ ДОУ .....	135
<i>Бриллиантова О.О.</i> ЛИКВИДАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ НЕРАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСТВА.....	136
<i>Гузь С.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ СИЛЫ В СИЛОВОМ ТРОЕБОРЬЕ .....	138
<i>Еганов В.А., Ярошенко Д.В.</i> ТРЕНИРОВОЧНЫЕ ЗАДАНИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ЗАНЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ НАДЁЖНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В УДАРНЫХ ВИДАХ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ.....	140
<i>Караваева Т.Л.</i> ОТНОШЕНИЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ.....	143
<i>Клетнева А.А., Гладышев А.А.</i> ПРОФЕССИОГРАММА КАК ОСНОВА НАУЧНОГО ПОДХОДА К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ .....	145
<i>Коричко А.В., Красникова О.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПОРТИВНОМ ПЛАВАНИИ.....	146
<i>Коричко А.В., Коричко Ю.В., Полушкина Л.Н.</i> К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ.....	149
<i>Митрофанов Е.И.</i> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ.....	150
<i>Пащенко Л.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	153
<i>Петрачева И.В.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В ФИТНЕСКЛУБЕ.....	155
<i>Пушкина, И.А. Варенцова В.Н.</i> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКЕ У СТУДЕНТОВ.....	156
<i>Румянцева Н.В.</i> ЭЛЕМЕНТ КУРСА «ТЕСТ» В ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЛЫЖНОГО СПОРТА».....	159
<i>Синицина Ю.Н.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИГРОКА АМПЛУА ЛИБЕРО В ВОЛЕЙБОЛЕ .....	162
<i>Хорькова А.С.</i> ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ.....	164
<i>Юсупов М.А.</i> РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ФОРМ .....	166