

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов по материалам  
VII Международной научно-практической конференции  
г. Белгород, 27 февраля 2015 года

**ЧАСТЬ V**

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов  
по материалам  
VIII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 27 февраля 2015 г.

В семи частях  
Часть V



Белгород  
2015

УДК 001  
ББК 72  
Т 33

**Теоретические и прикладные аспекты современной науки :**  
Т 33 сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции 27 февраля 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть V. – 156 с.

ISBN 978-5-9906355-9-3

ISBN 978-5-9906520-4-0 (Часть V)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VIII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 27 февраля 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)

УДК 001  
ББК 72

ISBN 978-5-9906355-9-3  
ISBN 978-5-9906520-4-0 (Часть V)

© Коллектив авторов, 2015  
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>5</b>
<i>Атахожаев В., Алибеков Ш.А., Маматов Р.Р., Камбаров А.М.</i> НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....	5
<i>Баркатунова А.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ЗНАНИЙ МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	8
<i>Бекбулатова И.У.</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ .....	13
<i>Владимирова Ю.В., Хухрин М.С.</i> СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ-ПЕДАГОГОВ.....	17
<i>Володарская Е.А.</i> ВНЕДРЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ОРГАНИЗАЦИИ.....	22
<i>Воронин В.М., Наседкина З.А. Курицин С.В.</i> ПРОБЛЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ОПЕРАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА ТРАНСПОРТЕ .....	26
<i>Ермошина М.А.</i> КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ РАБОТА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	28
<i>Жуйкова Т.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВА».....	31
<i>Заббарова М.М.</i> СОДЕРЖАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	35
<i>Иванова О.Ю., Черенкова Е.С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА «ПЕРЕСАДОЧНАЯ СТАНЦИЯ»: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ВНЕДРЕНИЯ .....	37
<i>Игнатьева Г.А.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АССЕССМЕНТ-ЦЕНТР КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ОЦЕНКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ФИП «ПРОЕКТНО-СЕТЕВОЙ ИНСТИТУТ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ» .....	43
<i>Карпова Д.А.</i> ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	51
<i>Ким Б.И.</i> ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ЗНАНИЕВЫХ ТЕСТОВ И УЧЕБНО-ОБУЧАЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ .....	54
<i>Киугель К.В., Иванова Э.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ.....	60
<i>Кравченко К.А.</i> ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЕ ПОЗНАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ .....	63
<i>Лапина В.Ю., Воробьева Г.Е.</i> РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	67
<i>Маркин Б.А.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ .....	69
<i>Михайлова Н.В., Яковлева А.М.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНТЕРЕСА К ДВИЖЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНЫХ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ .....	73

<b>Морозова Н.М.</b> ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	77
<b>Пархаева О.В., Судакова Ю.Е., Буховец М.С., Пискунов А.В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ФУТБОЛЬНОГО АРБИТРА .....	80
<b>Пчелинцева Е.В.</b> ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ .....	86
<b>Ризаходжаева Г.А., Беркимбаев К.М., Рахимова Д.А.</b> РОЛЬ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА .....	92
<b>Романенко Н.И.</b> МОТИВАЦИЯ ЖЕНЩИН 35-45 ЛЕТ РАЗЛИЧНОГО СОМАТОТИПА К ЗАНЯТИЯМ ФИТНЕСОМ .....	97
<b>Ромашина С.Я., Майер А.А., Межина А.В., Субботина И.И.</b> РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ.....	99
<b>Рыжова И.В.</b> УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	106
<b>Савоськина Т.Н.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА ОСНОВЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ.....	110
<b>Саламов А.Х., Темирханов Б.А.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ НА НЕХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ УНИВЕРСИТЕТОВ .....	116
<b>Стрельченко В.Ф., Ярошенко Е.В., Кузнецова Л.А.</b> ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СЛОЖНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС .....	118
<b>Сумнительный К.Е.</b> ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ .....	123
<b>Тушева Е.С.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ .....	127
<b>Хламов В.Н.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	131
<b>Чаркина Н.В.</b> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	136
<b>Черкасова И.В., Алексеева Е.Н., Крахмалев Д.П., Астахова М.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ НА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	139
<b>Чернова Е.В.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В КОММЕРЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СЕТЯХ» ДЛЯ МАГИСТРОВ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКИ .....	145
<b>Шалыпин О.В.</b> МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	148
<b>Ярычев Н.У., Дудаев Г.С-Х.</b> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ .....	152

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### НЕКОТОРЫЕ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

*Атахожаев В.*

доцент кафедры педагогики и естественных наук  
Андижанского сельскохозяйственного института, канд. пед. наук,  
Узбекистан, г. Андижан

*Алибеков Ш.А., Маматов Р.Р., Камбаров А.М.*

ассистенты кафедры педагогики и естественных наук  
Андижанского сельскохозяйственного института,  
Узбекистан, г. Андижан

В данной статье рассматриваются вопросы преподавания истории педагогики, современный подход к организации самостоятельной работы студентов. Уделяется внимание экспериментальной работы научного исследования этого курса. Когда эта работа будет организована на современной педагогической технологии, успех будет гарантирован. По данному вопросу даны рекомендации. Сделаны важные обобщения.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, Государственные стандарты образования, педагогические технологии, дидактический процесс, блок, цели, электронные учебники, современные методы.

Коренное улучшение качества подготовки специалистов одна из главных задач, в условиях коренного реформирования системы подготовки специалистов, а также укрепления независимости государства, страны. На актуальность и жизненность этих задач указывается в Конституции Республики Узбекистан, Законе «Об образовании» (1997), материалах «Национальной программы по подготовке кадров».

Формы, методы, содержание, способствующие улучшению качества подготовки специалистов, в зависимости от специфики и профессиональной направленности, бывают различными.

В вузах качество подготовки специалистов, в зависимости от специфики и профессиональной направленности, во многом зависит от эффективного отбора методов обучения. И здесь у педагогов сложилась концепция: учитель должен сообщить студентам содержание материала. При этом очень мало внимания было уделено самостоятельности, творчеству студентов. Здесь, наш взгляд, субъект (учитель) смотрит на объект (студента) на «неподвижный предмет». И отсюда причина низкого качества выпускников.

Опытные учителя в педвузах страны в какой – то степени использовали самостоятельную работу студентов как важное средство, способствующее улучшению качества подготовки педагогов. Самостоятельная работа студентов имела в своем развитии различные формы:



Таблица

Академические группы	Количество студентов	Степени (обычные)			Степени (эксперименталь-)		
		Активный	Средний	Пассивный	Активный	Средний	Пассивный
301	24	6	10	8	12	10	2
302	26	8	13	11	16	8	2
303	23	5	11	7	10	10	3
304	24	7	9	8	13	10	1
305	28	9	7	12	16	10	2
306	25	11	9	5	12	10	3
307	23	13	6	4	11	9	3
308	27	5	12	10	17	6	4

Как показал анализ материалов исследования (в данном, случае 2 – таблица), в течение 1 года были достигнуты определенные позитивные сдвиги, но количество студентов активных и пассивных не могло нас удовлетворить.

Когда этот процесс был организован на основе педагогической технологии, результаты были высокими.

В первой таблице, которой называется социальный заказ включает два блока: первый блок называется дидактические задачи и включает три элемента. 1. Студент. 2. Цели: общие, частные. 3. Учебные планы, программы учебники, учебные пособия, электронные учебники...

В основе их положены ДТС (Государственные стандарты образования).

Второй блок называется технологический дидактический процесс, включает 4,5,6 элементы.

Четвёртый элемент называется дидактический технологический процесс, на этот элемент влияют пятые и шестые элементы. Качество четвёртого элемента зависит от пятого элемента (современные технические средства обучения). И в свою очередь, шестой элемент (современные формы, методы, средства обучения...).

Мы изучили причины этого процесса, и установили, что студенты недостаточно обеспечены учебными пособиями, особенно первоисточниками. Например, роман Песталоцци, «Лингард и Гертруда» – имеется в библиотеке вуза в единственном экземпляре и вообще отсутствует во многих личных библиотеках.

На второй год мы пересмотрели содержание требований – рекомендаций, педагогических советов, которые были предложены студентам. Например: Найти в педагогических идеях взгляды историков – педагогов на обучение, воспитание и роль самостоятельной работы в развитии личности.

Вот некоторые примеры из цитат педагогов прошлых лет, приведенные студентами на занятиях самостоятельной работы по истории педагогики:

1. «Развитие к образованию ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достичь этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением».

(Адольф Дистервег – немецкий педагог XIX века)

2. «... чисто формального образования вообще не существует, ценность имеют только те знания и навыки, которые приобретены учеником самостоятельным путем». (Он же)

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успех самостоятельной работы по курсу «История педагогики» в вузах с целью улучшения качества подготовки специалистов неизбежен, если:

- самостоятельная работа по данному предмету будет организована на основе современной педагогической технологии;
- все студенты по данному вопросу – предмету будут обеспечены необходимой литературой (в нужном количестве и качестве);
- самостоятельная работа станет сознательной потребностью студентов;
- на деле будет существовать принцип связи самостоятельной работы по данному предмету с современной жизнью;
- будет обеспечено разумное педагогическое руководство самостоятельной работой студентов;
- будет наличие достаточного материала, педагогического мастерства преподавателя и т.д.;
- будет обеспечен принцип единства обучения и воспитания «Обучая – воспитывай, воспитывая – обучай!»;
- студенты будут систематически включены в самостоятельную работу под руководством преподавателя по предмету «История педагогики» вуза.

### Список литературы

1. Закон Республики Узбекистана «Об образовании», Т.: Шарк, 1997.
2. Песталоцци И. Г. Собрание педагогических трудов. М.: Просвещение, 1965.
3. История педагогики, под редакцией Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского. М.: Просвещение, 1966.
4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: Просвещение, 1982.

## ОСОБЕННОСТИ ЗНАНИЙ МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Баркатунова А.Р.*

магистрант ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,  
Россия, г. Курск

В статье рассматриваются особенности усвоения метрической системы мер длины, массы, площади учащимися с нарушением интеллекта, приведён качественный и количественный анализ данных констатирующего исследования.

*Ключевые слова:* обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта, коррекционное обучение, коррекционное обучение математике.

Метрическая система – общее название международной десятичной системы единиц, основанной на использовании метра и килограмма. На протяжении двух последних веков существовали различные варианты метрической

системы, различающиеся выбором основных единиц. В настоящее время повсеместно признанной является Международная система единиц (СИ). При некоторых различиях в деталях, элементы системы одинаковы во всем мире. Метрические единицы широко используются по всему миру как в научных целях, так и в повседневной жизни [3].

На основе метрической системы была разработана и принята в 1960 году XI Генеральной конференцией по мерам и весам Международная система единиц (СИ). В течение второй половины XX века большинство стран мира перешло на систему СИ.

Меры длины

- 1 километр (км) = 1000 метрам (м)
- 1 метр (м) = 10 дециметрам (дм) = 100 сантиметрам (см)
- 1 дециметр (дм) = 10 сантиметрам (см)
- 1 сантиметр (см) = 10 миллиметрам (мм)

Меры объёма

- 1 куб. метр ( $\text{м}^3$ ) = 1000 куб. дециметрам ( $\text{дм}^3$ ) = 1 000 000 куб. сантиметрам ( $\text{см}^3$ )
- 1 куб. дециметр ( $\text{дм}^3$ ) = 1000 куб. сантиметрам ( $\text{см}^3$ )
- 1 литр (л) = 1 куб. дециметру ( $\text{дм}^3$ )
- 1 гектолитр (гл) = 100 литрам (л)

Меры веса

- 1 тонна (т) = 1000 килограммам (кг)
- 1 центнер (ц) = 100 килограммам (кг)
- 1 килограмм (кг) = 1000 граммам (г)
- 1 грамм (г) = 1000 миллиграммам (мг).

Для определения особенностей усвоения знаний метрической системы на примере массы, длины, площади у старшеклассников с нарушением интеллекта было проведено констатирующее исследование, в котором принимало участие 20 испытуемых, обучающихся в девярых классах.

Исследование проводилось в три серии, в каждую серию входило 20 заданий, которые предлагалось выполнить испытуемым.

Цель первой серии заданий – выявить особенности знаний обучающихся о мерах массы и их соотношениях, второй серии – выявить особенности знаний обучающихся о мерах длины и их соотношениях, третьей серии – выявить особенности знаний обучающихся о мерах площади и их соотношениях.

При правильном выполнении одного задания, испытуемому ставился 1 балл. При частичном выполнении одного задания, ставилась доля единицы, в зависимости от объёма выполненной работы.

Данные, полученные в ходе констатирующего исследования, подтверждают, что при выполнении 1 серии заданий (меры массы и их соотношения) наиболее трудновыполнимыми были арифметические задачи (в 1 действие и 3 действия), содержащие единицы измерения массы, при выполнении которых дети неправильно переводили единицы измерений, не заменяли наименований при оформлении решения. С заданием справилось всего 65 % уча-

щихся. Самыми лёгкими при выполнении данной серии заданий оказались следующие: сравните, поставьте знаки  $<$ ,  $>$ ,  $=$  (1 т ... 1000 кг; 70 кг ... 1 т), (82 т 3 кг ... 8 т 999 кг; 20 кг 96 г ... 20 кг 100 г). 79 % учащихся правильно выполнили задания, а 21 % допустили следующие ошибки: обращали внимание на число, а не на единицу измерения (3 ц  $<$  5 кг), обращали внимание только на единицы измерения (300 кг  $<$  1 ц).

При выполнении 2 серии заданий (меры длины и их соотношения) для учащихся с нарушением интеллекта наиболее трудновыполнимыми были следующие: выразите числа, полученные при измерении величин, десятичными дробями (1 км 6 м = ... ; 18 м = ...), выполните действия (3 км 836 м \* 13 м = ...). 45 % учащихся частично справились с указанными заданиями, допуская следующие виды ошибок: неверные арифметические вычисления (5 м : 25см = 4 см; 5 м : 25см = 525 см), наименования величин отсутствуют или записаны неправильные (39 м : 5 см = 75) (1 км 6 м = 1,6); неправильное понимание задания (3 км 836 м \* 13 м = 49,868 м). Самыми лёгкими при выполнении данной серии заданий оказались следующие: решите примеры, полученные ответы сравните с одним дециметром (20 см – 6 см = ...; 15 см – 8 см = ...); решите примеры (80 см = ... дм); сравните (1м ... 1см). 95% учащихся частично правильно выполнили задания. 5% – не выполнили задания. Испытуемые допускали чаще всего вычислительные ошибки (20 см – 6 см = 16 см; 9см + 7см = 6 см), (80 ед = 72 ед; 80 см = 72 дм).

При выполнении 3 серии заданий (меры площади и их соотношения) для учащихся с нарушением интеллекта наиболее трудновыполнимыми были задания: на вычитание чисел, полученных при измерении площадей (8013 см – 26 кв. дм 7 кв. см = ...). 30% учеников не решили данное задание. Были допущены многочисленные вычислительные ошибки: (8013 см – 26 кв. дм 7 кв. см = 8013 см 33 дм<sup>2</sup>; 6 дм<sup>2</sup> 14 см<sup>2</sup> – 12 см<sup>2</sup> = 48 см<sup>2</sup>). Также трудности вызывали примеры, в которых ответы нужно записать в виде десятичных дробей, основываясь на знании метрической системы (54 а 72 м<sup>2</sup> + 129а 8 см<sup>2</sup> =...), 35% учеников не решили задание. Были допущены многочисленные вычислительные ошибки при вычислениях в десятичных дробях (54 а 72 м<sup>2</sup> + 129а 8 см<sup>2</sup> = 183 а 80 м<sup>2</sup>; 36 а – 99 м<sup>2</sup> = 35, 01); (2 м<sup>2</sup> 3846 см<sup>2</sup> \* 7 =...), при выполнении арифметических действий (2 м<sup>2</sup> 3846 см<sup>2</sup> \* 7 = 166 м<sup>2</sup> 922 см<sup>2</sup>; 6 м<sup>2</sup> 245 см<sup>2</sup> \* 15 = 93 м<sup>2</sup> 675см<sup>2</sup>).

Самыми лёгкими для испытуемых оказались задания на сравнение именованных чисел (1 см<sup>2</sup> ... 1 дм<sup>2</sup>; 30 см<sup>2</sup> ... 3 дм<sup>2</sup>), сравнение линейных и квадратных мер (1 см = ... мм; 1 дм = ... см). 95% учеников успешно выполнили указанные задания.

Суммарные результаты выполнения заданий по сериям

Учащиеся с нарушением интеллекта	Меры массы и их соотношения	Меры длины и их соотношения	Меры площади и их соотношения	Итого
1.	7,63	8,58	2,14	18,35
2.	13,98	7,31	2,45	23,74
3.	15,12	13,78	10,92	39,82
4.	12,84	7,28	1,81	21,93
5.	4,52	5,15	4,29	29,41
6.	3,55	15,45	9,1	28,1
7.	12,84	17,98	2,71	33,53
8.	2,16	6,23	8,02	16,41
9.	4,72	10,56	3,32	18,6
10.	13,78	7,57	1,86	23,21
11.	1,88	9,74	1	12,62
12.	15,06	12,7	9,41	37,17
13.	10,6	10,46	5,74	26,8
14.	13,3	14,52	9,93	37,75
15.	15,75	15,17	7,83	38,75
16.	8,01	7,47	4,82	20,3
17.	1,64	7,51	0,39	9,54
18.	3,37	8,65	1,99	14,01
19.	15,86	16,78	12	44,64
20.	5,24	12,04	1,46	18,74
<b>Итого:</b>	<b>181,85</b>	<b>214,93</b>	<b>101,19</b>	<b>513,42</b>

Анализируя данные, приведенные в таблице, можно сделать следующие выводы: старшеклассники с нарушением интеллекта лучше всего справились с выполнением 2 серии заданий (меры длины и их соотношения).

При решении 1 серии заданий (меры массы и их соотношения) получились следующие результаты:

Самые низкие показатели были получены, когда испытуемые выполняли задания 3 серии (меры площади и их соотношения).

В ходе проведения констатирующего исследования мы использовали шкалу, с помощью которой провели распределение участников эксперимента на три дифференцированные группы, в зависимости от набранных ими совокупных баллов, особенностей усвоения ими знаний метрической системы:

от 0 до 20 баллов – 1 группа учащихся, у которых низкий уровень усвоения знаний о метрической системе мер (длина, масса, площадь);

от 20, 01 до 40 баллов – 2 группа учащихся, у которых средний уровень усвоения знаний о метрической системе мер (длина, масса, площадь);

от 40, 01 до 60 баллов – 3 группа учащихся, у которых высокий уровень усвоения знаний о метрической системе мер (длина, масса, площадь).

Результаты представлены на рисунке 1.

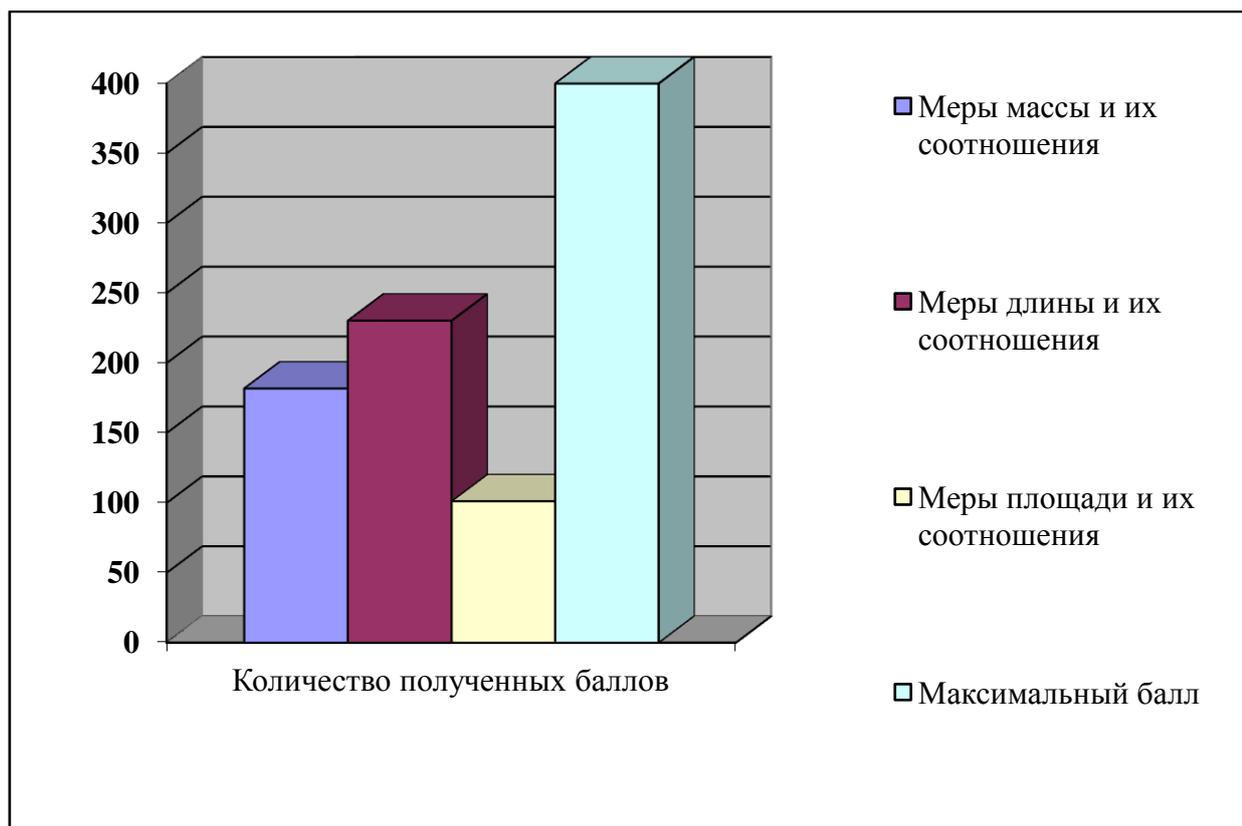


Рис. 1. Суммарные результаты выполнения заданий по сериям

В процессе качественного и количественного анализа полученных экспериментальных данных установлено, что:

- у учеников, которых мы объединили в 1 группу (35 %) обнаружены очень слабые знания метрической системы (длины, массы, площади), отсутствие умений применить имеющиеся знания при выполнении заданий, связанных с умножением и делением именованных чисел, полученных при измерении, при решении задач. Испытуемые в среднем выполнили 25% заданий;

- испытуемые 2 группы (60%), в среднем, верно выполнили 50% заданий. У учеников данной группы обнаружены удовлетворительные знания метрической системы (мер длины, массы и площади), они умеют сравнивать единицы измерения, производить с ними действия и арифметически верно находить ответы;

- испытуемые, которые вошли в 3 группу (5%), наиболее успешно применяли свои знания на практике, они в среднем выполнили 75% заданий.

Учащихся, которые бы выполнили все задания, не допустив ни одной ошибки, выявлено не было. Отметим, что большинство испытуемых (60%) – 12 учеников из 20 вошли во 2 группу, которая характеризуется средним уровнем знаний метрической системы указанных мер. Однако они допускают разнообразные ошибки в силу своего психофизического развития, познавательных особенностей. Результаты распределения учащихся представлены на рисунке 2.

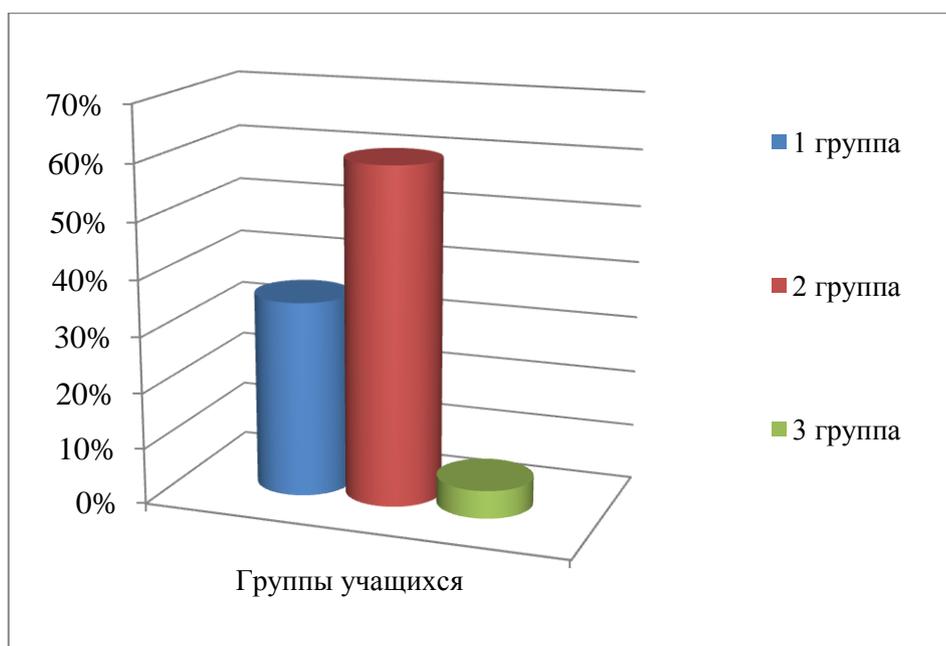


Рис. 2. Распределение испытуемых на дифференцированные группы

### Список литературы

1. Гусева И.Н. Особенности обучения многозначным числам учащихся с задержкой психического развития пятого класса [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Гусева. – Москва, 2002. – 229 с.
2. Калинченко А.В. Изучение обыкновенных дробей в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Калинченко. – Москва, 2002. –195 с.
3. Научно-технический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ntes/2747>.
4. Шеина И. М. Трудности выполнения умственно отсталыми школьниками вычислительных операций с многозначными числами // Дефектология. – 1994. – № 4.

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

*Бекбулатова И.У.*

докторант Ph.D

Международного казахско-турецкого университета имени Х.А. Ясауи,  
Казахстан, г. Туркестан

В статье рассматривается проблема о профессиональном потенциале в высшем учебном заведении. Также дается общее описание профессионального потенциала в процессе обучения, образовательные тенденции и качество профессионального потенциала.

*Ключевые слова:* профессиональный потенциал, педагогический потенциал, формирование личности.

Процессы глобализации, регионализации, перехода к информационному и обществу знаний, социально-экономического и информационно-технологического развития обуславливают высокую динамичность профес-

сиональной жизни, повышение требований к таким качествам специалистов, как готовность к принятию рациональных, социально обоснованных решений в условиях риска и неопределенности, высокий уровень профессиональной активности и потенциала.

Известно, что успешность удовлетворения требований к качествам специалистов во многом определяется эффективностью функционирования и развития отечественной образовательной системы.

Вместе с тем высшее образование призвано не только отвечать современным реалиям, но и предвосхищать ключевые тенденции будущей социальной реальности, применяя новые формы и технологии обучения, трансформируя образовательное пространство [1].

Очевидно, что современные высшие учебные заведения, выполняя функции формирования профессионального потенциала студентов, вовлечены в происходящие процессы, трансформации образовательного пространства и факторы, их детерминирующие.

В настоящее время в региональном образовательном пространстве наблюдаются следующие тенденции:

- изменения в социальной структуре образовательного пространства: его центром становится человек – как носитель человеческого капитала и потенциала; следовательно, главной задачей образования становится адаптация обучающей среды к персональному потенциалу, ценностям обучающихся, индивидуализация обучения [2];

- интеграция регионального профессионального образования в международное образовательное пространство в условиях присоединения Казахстана к Болонскому процессу;

- поддержка на государственном уровне и развитие использования информационно-коммуникационных технологий.

В современных социально-экономических условиях существует потребность в специалистах, обладающих профессиональной мобильностью, конкурентоспособностью, умеющих использовать в своей профессиональной деятельности возможности новых информационных технологий, то есть способных постоянно быть на уровне требований, предъявляемых динамично развивающимся информационным обществом.

Таким образом, подготовка будущих специалистов в высших учебных заведениях отстает от запросов современного общества, ибо отсутствует направленность образовательного процесса на формирование у будущих специалистов с использованием личностных качеств, способностей, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его профессионального развития, т.е. формирование профессионального потенциала.

В понятии «потенциал», как отмечают известные психологи Дж. Каппара и Д. Сервон, заложены [3]: возможности расширения границ традиционного предмета психологического изучения от исследования того, каков человек есть, к изучению того, каким он может стать; переориентация с традиционной для психологии сосредоточенности на психической уязвимости на способность человека преодолевать действие неблагоприятных факторов; ак-

центрирование внимания на том, что личностные качества развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения.

В широком круге научных работ термин «потенциал» чаще всего используется не как специфическое понятие, а метафорически, как синоним термина «ресурсы» или «возможности» (например, «эстетический потенциал», «экономический и производственный потенциал», «потенциал науки», «потенциал развития» и т.д.) [4].

Профессиональный потенциал педагога – система учительского мастерства, которая объединяет в себе многие разноплановые и разноуровневые аспекты подготовки и деятельности учителя. Профессиональный потенциал – главная характеристика педагога.

Профессиональный потенциал может быть определен и как база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов.

Как указывается в одном источнике [5], в самом общем представлении педагогический потенциал учителя обозначает совокупность возможностей человека, занимающегося педагогической деятельностью. Однако специфика понятия «педагогический потенциал» состоит в том, что оно позволяет рассматривать возможности учителя не только такими, каковы они есть сейчас, но и с позиции их формирования и перспектив развития, поскольку концентрирует в себе три аспекта:

- прошлое – совокупность качеств и свойств, накопленных человеком в процессе личностного и профессионального развития;
- настоящее – актуализация возможностей и их применение в профессионально-педагогической деятельности;
- будущее – тенденции будущего профессионального и личностного развития.

Содержательно педагогический потенциал при этом рассматривается как совокупность объединенных в систему естественных (психофизиологических) и приобретенных (социальных) качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне. Природная, психофизиологическая составляющая педагогического потенциала – это задатки. Их значимость определяется тем, что не каждый человек может стать хорошим педагогом, а тем более достичь профессионального мастерства. Вряд ли у кого-то сегодня это вызывает сомнение. Совокупность компонентов социальной составляющей, которая исторически меняется в зависимости от представлений о том, каким должен быть учитель, включает: способности, профессионально важные качества, педагогический опыт, педагогическую мотивацию, педагогическую направленность личности профессиональная подготовка сама по себе, априори не является фактором развития педагогического потенциала: чтобы выполнять эту функцию, она должна обладать определенными характеристиками.

То же самое относится и к другим формам непрерывного педагогического образования, которые декларируются как способствующие профессиональному развитию педагогов, в том числе их педагогического потенциала.

Многовалентность термина «педагогический потенциал», который может использоваться для характеристики объектов разного рода, обусловила появление целого ряда терминов, в целом синонимичных ему, но в то же время уточняющих, более четко проявляющих его понятийное наполнение, таких как «профессиональный педагогический потенциал», «профессионально-педагогический потенциал учителя», «профессиональный потенциал педагога». Хотя эти термины более «громоздкие», они удобны тем, что однозначно отражают соотнесенность понятия с личностью педагога, исключая тем самым возможности для разночтения.

Обобщая разные подходы к пониманию профессионального потенциала педагога, можно выделить следующие основные позиции:

В понимании одних исследователей профессиональный потенциал педагога представляет собой ту часть внутренних личностных ресурсов человека (таких как потребности, способности, ценностные ориентации, установки, личностные качества и свойства, мотивы, знания, умения, навыки и др.), которые у него имеются в наличии, а поэтому при определенных условиях могут проявиться в профессиональной деятельности, однако в силу тех или иных причин объективного либо субъективного характера используются не в полной мере или вообще не находят применения. То есть потенциал – это то, что не представлено окружающим, что скрыто в недрах человеческой личности, не реализуется в каких-либо деятельностных проявлениях, по крайней мере, в профессиональной сфере. В этом смысле потенциал противопоставлен личностным характеристикам, проявляемым и объективно фиксируемым в различных формах активности, профессиональной педагогической деятельности учителя.

Согласно другим представлениям, под профессиональным потенциалом педагога понимается вся полная совокупность внутренних личностных ресурсов (возможностей) – и тех, которые активно реализуются в профессиональной деятельности, и тех, которые могут быть реализованы при желании и необходимости, и даже тех, которые пока не сформированы в структуре личности, но могут быть сформированы на основе имеющихся ресурсов и возможностей.

Очевидно, что это разные по своему объему и содержанию понятия – первое является частью второго, охватывается его объемом. В то же время в теоретическом, исследовательском плане данные подходы, при всем их различии, и правомерны, и продуктивны, так как они направлены, в конечном счете, к одной цели – всесторонне изучить это явление, «обозначить место потенциала человека, его возможностей в образовательной системе и роль профессионально-педагогического потенциала учителя в организации и осуществлении профессиональной деятельности», поскольку, как справедливо утверждает О.О. Киселева, «от величины, качества педагогического потенциала и возможности максимально его реализовать зависит система отношений

всех субъектов образования, результативность педагогической деятельности в целом» [6].

### Список литературы

1. Божинская Т.Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании [Текст] / Т.Л. Божинская // Педагог, воспитай личность : науч.-метод. пособие. – Ростов н/Д, 2010. – С. 32-39.
2. Боднар, А.М. Педагогический потенциал учителя (лично-гуманистический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.М. Боднар. – Екатеринбург, 1993. – 13с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2006 416 с.
4. Зеер Э.Ф. Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие, Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с. 2. Киселева, О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / О.О. Киселева. – М., 2002. – 378 с.
5. Киселева, О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / О.О. Киселева. – М., 2002. – 378 с.
6. Ильин С.С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика. // Прикладная психология. 1999. №4. С. 1–11.

## СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГОВ-ПЕДАГОГОВ

**Владимирова Ю.В.**

аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии,  
Российский университет дружбы народов,  
Россия, г. Москва

**Хухрин М.С.**

ассистент кафедры общей психологии,  
Башкирский государственный университет,  
Россия, г. Уфа

В статье в рамках системного подхода анализируются психологические особенности самореализации и профессиональной идентичности психологов-педагогов.

*Ключевые слова:* самореализация, профессиональная идентичность, психологи-педагоги, кластеры, переменные.

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей самореализации и профессиональной идентичности психологов-педагогов. Сбор данных был проведен на базе Института развития образования Республики Башкортостан (ГАОУ ДПО ИРО РБ) г. Уфа. Выборку составили 50 психологов образования, возрастной диапазон респондентов составил – 22-63 лет, средний возраст – 36,84 лет.

На первом этапе эмпирического исследования испытуемые заполняли «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова, анкету «Профессиональная идентичность-маргинализм» Е.П. Ермолаевой и Методику измерения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер. Полученные результаты были подвергнуты количественному анализу.

На следующем этапе данные были подвергнуты кластерному анализу по методу К-средних. Исходная выборка, состоящая из 50 человек, была распределена на группы. В первый кластер вошло 28 человек, во второй 22 человека.

В первый кластер в большинстве оказались включены испытуемые, у которых выше показатели по гармоническим переменным МОСЛ («Активность», «Оптимистичность», «Интернальность», «Удовлетворенность настоящим»), а также достигнутая профессиональная идентичность и ментально-эмоциональный компонент идентичности, что может свидетельствовать о том, что подобный набор признаков характеризует выборку психологов образования, как постоянно стремящихся реализовать свой профессиональный потенциал. При этом испытуемые сохраняют и поддерживают самоконтроль своего поведения и деятельности в целом («Интернальность»). Осуществляя свою профессиональную реализацию, психологи-педагоги постоянно анализируют и подвергают контролю свои профессиональные действия, осуществляют рефлексию по поводу сложных профессиональных вопросов и трудных ситуаций. Также отмечается выраженность шкалы «Оптимистичность», что свидетельствует о проявлении оптимистичного отношения представителей данной группы при самовыражении в профессиональной деятельности. Респонденты проявляют положительный настрой, в случаях затруднений не испытывают повышенной тревоги и беспокойства, настоящее оценивают позитивно («Удовлетворенность настоящим»), их удовлетворяет сам процесс самореализации. Мотивом к самореализации выступает социоцентрическая направленность («Социально ориентированные мотивы») [1].

Во второй кластер были включены следующие показатели профессиональной идентичности: «Маргинализм», «Рациональная приверженность профессии», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии», а также шкалы МОСЛ: «Личностно значимые цели», «Инертность», «Пессимистичность», «Экстернальность», «Деструктивность», «Социальные барьеры» и «Личностные барьеры». Данный набор признаков указывает на то, что респонденты, входящие в эту группу проявляют пассивность в работе, не выполняют свои обязанности в полном объеме, им не характерна самостоятельность. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, предпочитая перекладывать ее на других. Они склонны винить весь мир в своих неудачах, успех их самореализации должны обеспечить обстоятельства, окружающие люди, руководители разного уровня, власти, государство и т.д. [1].

На втором этапе работы с эмпирическими данными для получения факторной структуры особенностей самореализации и профессиональной иден-

тичности нами был применен факторный анализ данных по методу главных компонент путем вращения корреляционной матрицы по типу Varimax Normalized, по итогам которого были выделены шесть факторов.

Фактор №1 (информативность 10%) объединил в себе следующие показатели: «Удовлетворенность прошлым», «Прогнозирование будущего», «Социальные барьеры» и «Личностные барьеры». Таким образом, он показывает склонность людей обнаруживать различные препятствия в своей профессиональной деятельности, и в связи с этим уходить от настоящего, вспоминая о прошлых успехах, и предвосхищая будущие.

По фактору №2 (информативность 18%) максимальную нагрузку имеют следующие компоненты: «Социально-корпоративные цели», «Активность», «Оптимистичность», «Интернальность», «Социально ориентированные мотивы», «Конструктивность», «Удовлетворенность настоящим». Данный набор признаков свидетельствует о том, что респонденты активно проявляют себя в различных сферах жизнедеятельности, склонны инициировать профессиональную деятельность, выраженная активность позволяет им параллельно выполнять несколько дел, они легко адаптируются и проявляют оптимистичность. Выраженность креативности находит свое отражение в поиске нестандартных способов и приемов самовыражения, вероятно, отсюда происходит удовлетворение процессом самореализации и настоящим временем.

Фактор №3 (информативность 15%), в котором максимальную нагрузку имеют переменные «Маргинализм», «Нейтральное или индифферентное отношение к профессии», а также необходимо отметить, что шкалы «Идентичность» и «Ментально-эмоциональный компонент идентичности» имеют отрицательное значение, что можно трактовать как не проявляемые характеристики у данной группы профессионалов. Данную группу профессионалов можно охарактеризовать как действующих маргиналов в профессии, т.е. представители данной группы используют свои профессиональные знания, умения и навыки для достижения собственных эгоистичных целей в противовес социальному назначению профессии.

Фактор №4 (информативность 12%) включает переменные: «Рациональная привязанность к профессии», «Пессимистичность», «Экстернальность», «Консервативность», характеризующие данную группу как испытывающую неудовлетворенность своей жизнью. Респонденты имеют трудности в организации собственной жизни и деятельности в соответствии со своими целями, ориентированные на поддержку извне. Проявляют ригидность и вязкость при решении профессиональных задач.

Фактор №5 (информативность 5%) характеризуется выраженностью следующих показателей: «Эгоцентрические мотивы» и отрицательно представленной «Идентичностью». Побудительной силой к деятельности в этой группе являются исключительно эгоцентрические мотивы. Благодаря осуществлению профессиональной деятельности данные респонденты в первую очередь решают свои личные проблемы, не связанные с прямыми задачами своей профессии. С профессиональным сообществом связаны слабо, так же, как и не включены в полной мере в профессию.

Фактор №6 (информативность 11%) «Личностно значимые цели», «Интернальность», «Деструктивность», «Удовлетворение прошлым» и отрицательная «Креативность». Данную группу испытуемых можно охарактеризовать как осуществляющую несовершенную непродуктивную самореализацию. Будучи удовлетворенными прошлыми результатами, они действуют рутинно и однотипно, не развивая профессиональные компетенции. Данный набор качеств может позволить субъекту решиться даже на саботаж в случае, если его точка зрения будет отличаться от избранной организацией [1].

Далее для более глубокого понимания особенностей самореализации и профессиональной идентичности, нами была осуществлена факторизация указанных выше феноменов по отдельности. В результате чего, мы получили следующие данные:

Первый фактор объединил в себе шкалы методики «Профессиональная идентичность-маргинализм» Е.П. Ермолаевой, в котором преобладают показатели рациональной приверженности, нейтрального или индифферентного отношения к профессии и ментально-эмоционального компонента с отрицательным значением. То есть в целом отношение к профессии может носить рациональный и одновременно нейтральный (индифферентный) характер, исключая при этом ментально-эмоциональную привязанность к профессии, или, напротив, ментально-эмоциональный характер со слабо выраженными нейтральными и рациональными компонентами.

Во второй фактор оказались включены переменные «идентичность» с положительной нагрузкой и «маргинализм» с отрицательной нагрузкой, что является подтверждением того, что такие признаки профессиональной идентичности как нацеленность на самореализацию, направленность на общественно полезный результат, стремление к самосовершенствованию в своем деле не являются свойственными действующим маргиналам, для которых в свою очередь может быть характерно лишь использование своих профессиональных знаний исключительно в собственных интересах, а зачастую и противоположно основному назначению профессии.

Далее, нами был осуществлен сравнительный анализ внутри каждого из пяти уровней профессиональной идентичности с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса. В выборках с выраженной псевдоидентичностью и преждевременной идентичностью значительно отличается интернальность ( $p > 0,001$ ), социоцентрическая мотивация самореализации – у выборок с позитивной, псевдоидентичностью и преждевременной ( $p > 0,005$ ), показатель «личностные барьеры» больше отличается у представителей с диффузной идентичностью, а также с псевдоидентичностью.

Следующим шагом было проведение кластерного анализа для изучения специфики выборки респондентов в зависимости от выраженности, интересующих нас феноменов.

При кластеризации по показателям методики Ермолаевой Е.П. в первый кластер вошли 23 человека (46% первоначальной выборки), во втором – 27 человек (54%). Кластеры различаются следующим образом: в первом значительно выше показатель маргинализма, во втором, напротив, идентичности.

При кластеризации выборки по направленности профессиональной идентичности, мы также получили два кластера. В первый вошел 21 испытуемый (42%), во второй – 29 (58%). Так, в первом кластере более выраженными являются рациональная и нейтральная или индифферентная направленность профессиональной идентичности. Во втором – интенсивно проявляется ментально-эмоциональная приверженность к профессии.

Также мы провели кластеризацию испытуемых по особенностям самореализации, в результате чего, нами были выделены 4 кластера. Первый кластер отличается интенсивностью проявления агармонических переменных: субъектно-личностные установки самореализации, инертность, пессимистичность, консервативность, деструктивность, личностные барьеры (24% первоначальной выборки). Данная группа испытуемых демонстрирует слабо выраженное стремление к самореализации, что в свою очередь ведет к повышению пессимистических тенденций. Консервативность и наличие личностных барьеров приводят к проявлению лени, скованности, попытки самовыражения носят схематичный однотипный характер. Также в силу наличия личностных барьеров отмечается деструктивность самореализации, работа не приносит удовлетворения, сопряжена с ошибками, некачественными результатами.

Во втором кластере также сильно проявляются характерные для первого кластера агармонические переменные плюс: Эгоцентрическая мотивация самореализации, конструктивность, удовлетворенность прошлым (24% первоначальной выборки). Данный набор признаков указывает на то, что респонденты, входящие в эту группу проявляют пассивность в работе, не выполняют свои обязанности в полном объеме, им не характерна самостоятельность. Такие испытуемые с трудом берут на себя ответственность за все, что с ними происходит, предпочитая перекладывать ее на других. Они склонны винить весь мир в своих неудачах.

Третий кластер можно охарактеризовать следующий совокупностью доминирующих переменных: субъектно-личностные установки самореализации, инертность, оптимизм, конструктивность, удовлетворенность прошлым (8% первоначальной выборки). При этом необходимо отметить, что выше перечисленные переменные в данном кластере являются более выраженными. Такие респонденты не разделяют ценности самореализующейся личности, новая деятельность вызывает беспокойство, тревогу, отмечается низкая инициативность, организованность и целеустремленность. Тем не менее, они вполне удовлетворены ранее достигнутыми результатами, если даже что-то не получают, не унывают, с легкостью относятся к постигшим неудачам.

И, наконец, четвертый кластер представлен доминирующими гармоническими переменными: социально-корпоративные установки самореализации, активность, оптимизм, интернальность, социоцентрическая мотивация самореализации, креативность, удовлетворенность настоящим (44% первоначальной выборки). Респондентов, вошедших в этот кластер можно охарактеризовать как стремящихся активно себя проявлять во всех сферах жизнедеятельности, проявляющих инициативу. Они активно используют новые спосо-

бы самовыражения, с удовольствием проявляя свои способности к творчеству. Им свойственен оптимистичный настрой, они получают удовольствие от самого процесса самореализации, предвосхищая успех.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии специфических взаимосвязей между профессиональной идентичностью и самореализацией личности психологов образования и дает основания для дальнейшего рассмотрения целого ряда закономерностей.

#### **Список литературы**

1. Владимирова Ю.В., Хухрин М.С. Особенности самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования // Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции «Роль психологической науки и практики в условиях социальных кризисов», 22 декабря 2014 года, г. Уфа. С. 47-54
2. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2008. №1. С. 28–37.
3. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологическая специфика самореализации педагогов // Актуальные проблемы социальной, дифференциальной психологии и психологии личности. Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, 2013. С. 164-169.

## **ВНЕДРЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ОРГАНИЗАЦИИ**

*Володарская Е.А.*

ведущий научный сотрудник Центра истории организации науки  
и науковедения Института истории естествознания и техники  
им. С.И. Вавилова РАН, доктор психол. наук, доцент  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются принципы анализа феномена имиджа группы. Обсуждаются психологические основания эффективного осуществления изменений в контексте построения корпоративного имиджа в системе взаимодействия науки и общества. Анализируется процесс проведения реформы Российской академии наук с учетом психологически грамотного продвижения и введения новшеств, оказывающих влияние на формирование внутреннего и внешнего имиджа науки.

*Ключевые слова:* имидж: имидж науки, внутренний и внешний имидж, внедрение изменений, реформа РАН.

Организация должна обращать внимание на каждый элемент структуры имиджа, воздействующий на представления людей в течение определенного времени. Если этого не будет, то массовое сознание на основе стереотипов, недостатка правдивой и полной информации заполняет самостоятельно недостающий элемент, не всегда в пользу организации. Подобное положение может создать в последующем определенные, иногда труднопреодолимые барьеры при взаимодействии с организацией. Особое значение имидж имеет для

крупных и хорошо известных структур, существующих в центре внимания СМИ, на виду общественности. Коррекция имиджа подобных структур ведется постоянно, посредством воздействий на общественное мнение для обеспечения благоприятного поведения общественности в отношении организации [2].

Отношение к целостной организации складывается на основе мнения об ее отдельных характеристиках или конкретных сотрудниках. Такая опосредованность может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на имидж конкретной компании. В подобной ситуации резко возрастает роль индивидуального имиджа: своевременная подача информации, своевременная реакция на негативную информацию и т. д., что делает необходимым проведение активных мероприятий по построению и управлению имиджем конкретной организации.

Следует сказать о выделении следующих принципов имиджа как представления об объекте.

1) Принцип системности, предполагающий наличие определенной структуры: а) описание (содержание характеристик объекта, приписываемые ему характеристики, определение параметров описания); б) отношение (оценка, ожидания, ценности, нормы, реализуемые или нет в объекте).

2) Принцип измеряемости, то есть, возможность употребления меры сформированности имиджа как показателя присвоения, интериоризации имиджа [3].

Таким образом, имидж представляет собой устойчивый образ PR-объекта в общественном сознании. Общественность любого PR-объекта не однородна, не монолитна, а состоит из разнообразных социальных групп, поэтому имиджи субъекта в каждой из них должны иметь собственное содержание.

Неоспоримо, что производство научного знания является ориентированным на человека и для человека. А в его производстве всегда явно или неявно участвует все общество. В связи с этим можно говорить о становлении новой модели коммуникаций науки и общества, которая в качестве важной составляющей включает информационно-коммуникационную составляющую. Она представляет собой информационно-коммуникационные потоки, образуемые за счет деятельности специалистов по коммуникациям, связям с общественностью, медиа, рекламы, средств массовой информации, журналистики.

Важно учитывать социальные и межличностные связи людей, которые могут быть эффективно реализованы на специально создаваемых площадках для коллективного обмена информацией – форумах, в том числе и в сети интернет. Эти способы коммуникации вовлекаются в процесс распространения нового, реформирования, внедрения и освоения новшества обществом.

Российская академия наук как флагман отечественной фундаментальной науки переживает нелегкие времена. Изменения в системе организации производства нового знания неминуемо отражаются на научной эффективности, как любые перемены, инициированные сверху, порождают непонимание, недовольство, неудовлетворенность и тревожность внутри профессионального научного сообщества.

Модель, стратегии и тактики реформирования большой социальной группы, в качестве которой выступает РАН, формируют представление о ней и вовне, в более широких социальных слоях российского общества. Результатом этих процессов служит формирование имиджа государственной научной политики, фундаментальной науки, сообщества ученых [1].

Изменения структуры, затрагивающее интересы огромного числа людей, предполагает психологически грамотное сопровождение этого процесса, направленное на снижение сопротивления переменам. Сопротивление внешним влияниям является естественным процессом функционирования. Без этой функции консерватизма организация будет неустойчивой, нестабильной, что может вылиться в высокую текучесть кадров, в неуверенность работника в своем профессиональном будущем, в неудовлетворенность своей работой, повышение конфликтности.

Все новое – не проверено, не изведено, а значит, опасно, непредсказуемо. Сотрудники сопротивляются переменам потому, что боятся не столько самих перемен, сколько боятся быть измененными. Сопротивление – это естественное явление. Проблема создания изменений связана не только с их техническим обеспечением, а чаще всего с тем, чтобы заставить принять их теми, кого они коснутся. Все, что способно разрушить или хотя бы поставить под сомнение привычную окружающую обстановку, будет рассматриваться с подозрением. Реформирование РАН предполагает изменение организационной структуры, включение новых требований к оценке научной продуктивности. Хотя внутренняя неудовлетворенность научного сообщества положением дел в отечественной науке существует, но она не достигла такого критического уровня, чтобы сотрудники готовы были отказаться от устоявшихся правил осуществления своих профессиональных функций.

Важный повод для сопротивления переменам заключается в недостаточном участии работников в принятии решения об изменениях. Экспертное сообщество ученых не были привлечены к выработке решения относительно стратегий и тактик проведения изменений. Реформа была «спущена сверху», без первоначального учета мнения ученых, что усугубляет ее отторжение в научной среде.

Еще одной потенциальной причиной выступает неправильное понимание целей и содержания изменений, что чаще всего вызвано плохой информированностью подчиненных. При этом люди могут не понять значение перемен, думать, что в результате нововведений они окажутся в проигрыше.

Проигрыш в данном случае может быть воспринят как возникновение ощущения личных потерь, выражающееся в уменьшении удовлетворенности какой-либо потребности. Информирование в научной среде, в СМИ носило фрагментарный, неполный характер.

Причины сопротивления изменениям могут не иметь ничего общего с действительным положением вещей. Они возникают лишь в восприятии, в сознании участников процесса нововведений. Предложенная реформа повлекла за собой формирование в научной среде представления о возможном изменении как о потенциальной угрозе собственным личным интересам, неопределенности своего будущего. Отечественные ученые не знают, каковы будут последствия перемен, ощущают угрозу своей защищенности. Ученые акцентировали внимание, прежде всего, на негативных, а не позитивных сторонах нововведений.

Еще одним обстоятельством, отнюдь не способствующим изначальному принятию и согласию на перемены, являются слухи, циркулирующие в любой организации. Причина слухов заключается в недостатке истинной информации, ее неполноте, однобокости. Слухи обычно распускаются теми, кто знает только часть вопроса. Такие слухи, как правило, полны уныния и обреченности, что создает определенный настрой в организации, который может быть очень устойчивым.

Все эти параметры не были учтены при объявлении и начале проведения реформы РАН, в результате чего сформировался высокий уровень отрицания, отторжения, сопротивления этой реформе, что повлекло за собой необходимость отсрочки начала ее проведения на год.

Итак, учет психологических закономерностей внедрения изменений, которые были учтены в очень незначительной степени при реформировании Российской академии наук, может способствовать целенаправленному формированию более благоприятного имиджа, как самой реформы, так и фундаментальной науки внутри профессионального российского и мирового научного сообщества и общества в целом.

#### **Список литературы**

1. Володарская, Е.А. Реформа Российской академии наук как предмет науковедческого анализа [Текст] / Е.А. Володарская Е.А. // Социологический ежегодник, 2014. Сборник научн. трудов / под ред. Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2014. – С. 325-347.
2. Перельгина, Е.Б. Психология имиджа [Текст] / Е.Б. Перельгина. – М.: Аспект Пресс. – 2002.
3. Петрова Е.А. Имиджелогия: Избранные труды (монография) [Текст] / Е.А. Петрова. – М.: РИЦ АИМ. – 2011.

## **ПРОБЛЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ОПЕРАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА ТРАНСПОРТЕ**

***Воронин В.М.***

профессор кафедры общей психологии и психологии личности  
Уральского федерального университета, доктор психологических наук,  
Россия, г. Екатеринбург

***Наседкина З.А.***

доцент кафедры автомобилей и подъемно-транспортных машин Российского  
государственного профессионально-педагогического университета,  
кандидат технических наук, доцент,  
Россия, г. Екатеринбург

***Курицин С.В.***

психолог-исследователь Уральского федерального университета,  
Россия, г. Екатеринбург

В статье обсуждаются два подхода в решении проблемы моделирования деятельности оператора транспортных средств. Первый подход предусматривает использование игровых задач. Второй подход предусматривает определение оперативной задачи через деятельность. На практике этот подход может реализоваться очень сложными тренажерными комплексами. Для целей профессионального отбора и профессионального обучения операторов должно присутствовать разумное сочетание разных видов моделей.

*Ключевые слова:* моделирование, теория деятельности, оператор транспортных средств.

В современной инженерной психологии деятельность оператора по управлению объектами рассматривается через призму решения оперативных задач. Абстрагируясь от конкретных ситуаций, оперативную задачу можно определить как часть деятельности, направленную на поиск отклонений от «нормальной схемы» и их ликвидацию. При этом следует иметь в виду, что ликвидация отклонений от «нормальной схемы», очень часто происходит не путем приведения изменившегося состояния элемента системы к первоначальному, а путем изменения других элементов. Иными словами, у оператора есть различные резервные возможности для приведения системы к «нормальной схеме». Если обратиться к профессиональной деятельности работников железнодорожного транспорта: машинистам, диспетчерам, то оперативную задачу, решаемую машинистом, можно определить, как определенный этап деятельности, направленный на осуществление управляющих воздействий, обусловленных движением поезда. Оперативная задача, решаемая диспетчером, – это принятие и реализация управленческих решений в сложной динамической ситуации, направленных на реализацию безопасного продвижения поездов с наименьшей затратой времени [2].

Как справедливо отмечал В.А. Вавилов [1], актуальность исследования методологических подходов к решению проблемы моделирования деятель-

ности по решению оперативных задач определяется двумя рядами причин, находящихся в определенном соответствии друг с другом. Первый, имеющий позитивную направленность, обусловлен важностью для прикладной психологии изучения процессов решения прикладных задач. Второй, имеющий негативную направленность, обусловлен низкой эффективностью экспериментального решения конкретных практических вопросов на основе моделирования деятельности по решению оперативных задач.

В этой связи проблему моделирования деятельности по решению оперативных задач на транспорте можно решать двумя способами. Первый из них предусматривает использование игровых задач (типа задачи детской игры «5») для изучения процессов решения реальных оперативных задач. Однако это не означает, что психологическая сущность и содержание конкретной специфической деятельности диспетчера, решающего оперативные задачи управления железнодорожным или авиационным движением, отождествляются с психологической сущностью и содержанием действий испытуемого, участвующего в традиционном психологическом эксперименте по решению игровых задач, полностью абстрагированных от реальности. Это отчетливо понимал В.Н. Пушкин, когда писал, что «проверка логического условия (то же самое относится к оператору) может быть довольно сложным процессом восприятия, а иногда и интеллектуальной деятельностью, содержание которой не станет ясней от того, что она будет обозначена определенной буквой» [3]. И далее он писал о наличии таких процессов, которые в принципе не поддаются описанию с помощью логических схем. Поэтому мы можем говорить об определенной односторонности конкретного экспериментального метода исследования оперативного мышления, но никак не об односторонности методологических позиций В.Н. Пушкина. Второй подход [1] предусматривает определение оперативной задачи через деятельность и позволяет автору установить, что сложность оперативной задачи – системное качество, и зависит она не столько от интеллектуальной трудности задачи, сколько от сложности объекта и его структуры, профессионального опыта человека и его знаний, структуры и состава средств отображения информации и средств оперативного управления, психического состояния человека и условий его деятельности. Отсюда следует, что критерий сложности оперативных задач – полипараметрический. Он может быть формализован и представлен только в некоторой системе, увязывающей воедино субъекта деятельности, объект, технические средства деятельности, оперативную направленность и условия деятельности. На практике этот подход может реализовываться очень сложными тренажерными комплексами, да и то не в полной степени адекватности реальной деятельности. В этой связи выскажем несколько замечаний по поводу теории деятельности А. Н. Леонтьева, с позиции которой часто выступают психологические «антиредукционисты». Эта теория пытается объяснить многие сложные психические процессы, развитие и поведение человека упрощенной схемой: операция-действие-деятельность, что также является своеобразной формой редукционизма и далеко не всегда оказывается адекватным методом описания деятельности: необходимо учитывать

ее полиструктурность, как и любого сложного реального явления, объекта, процесса. Поэтому совершенно справедливо отмечает В.Ф. Венда, что попытка выдать новые знания за преодоление редукционизма – это миф, который волей или неволей рождает и переживают многие поколения ученых.

Редукция, в случае ее применения при решении прикладных задач в условиях ограниченного времени, а также когда она диктуется логикой потребностей практики и возможностей науки, может быть положительным явлением. Поэтому в процессе профессионального отбора и профессионального обучения операторов должно присутствовать разумное сочетание разных видов моделей: от простых абстрактных моделей до дорогостоящих тренажерных комплексов, точно копирующих реальные объекты управления. Продуктивность такого подхода заключается также не в противопоставлении, а во взаимном дополнении математических и имитационных методов и методов экспериментального психологического анализа.

#### **Список литературы**

1. Вавилов В.А. Системные основания сложности оперативных задач // Психологические факторы операторской деятельности. М.: Наука, 1988. С. 44-59.
2. Воронин В.М. Современная инженерная психология на железнодорожном транспорте: монография. – Екатеринбург: УрГУПС, 2011. – 280 с.
3. Пушкин В. Н. Оперативное мышление в больших системах. М.; Л.: Энергия, 1965. 376 с.

### **КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ РАБОТА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*Ермошина М.А.*

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Воронежского института МВД России, канд. экон. наук, доцент,  
Россия, г. Воронеж

В статье культурно-просветительная работа рассматривается как важнейшая форма духовно-нравственного воспитания молодежи. Излагаются теоретические аспекты организации культурно-просветительной работы в молодежной среде, в частности, воспитательная роль культурно-просветительной работы, система принципов культурно-просветительной деятельности, факторы и условия повышения ее эффективности, цели культурно-просветительной работы среди молодежи.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, нравственные ценности, мораль, культурно-просветительная работа, досуг, эффективность культурно-просветительной работы.

В современных условиях нравственное воспитание молодежи объективно приобретает все большее значение. Объясняется это тем, что сегодня проблемы духовно-нравственного воспитания молодого поколения, как никогда, актуальны. В российском обществе происходит определенная «переоценка ценностей». Однако эти процессы протекают противоречиво, вместе с

общечеловеческими нравственными ценностями начинают насаждаться и «псевдоценности». Наряду с ростом внимания части населения к морали и религии, происходит рост преступности, нигилизма, национального и религиозного экстремизма, ксенофобии. В обществе получают распространение различного рода учения, отстаивающие культ силы, антиценности «сверхчеловека», пренебрежение к морали. Это особенно существенно для молодежи, часто не имеющей должного жизненного опыта, устойчивого мировоззрения и необходимых знаний.

Рассмотрим более подробно некоторые аспекты культурно-просветительной работы как важнейшей формы духовно-нравственного воспитания.

Во-первых, воспитательная роль культурно-просветительной работы среди молодежи должна рассматриваться в единстве со всей системой воспитательной деятельности государственных органов, учебных заведений, средств массовой информации и других звеньев, осуществляющих эту функцию.

Во-вторых, существует определенное противоречие между возрастающими требованиями к организации культурно-просветительной работы и не всегда достаточно высокой степенью ее результативности.

Для определения факторов и условий повышения эффективности культурно-просветительной работы необходимо:

- определить место, роль, удельный вес и специфику культурно-просветительной работы в системе воспитания молодежи;
- изучить современное состояние и тенденции развития культурно-просветительной работы;
- определить содержание, формы и методы культурно-просветительной работы с точки зрения их соответствия задачам воспитания, удовлетворения и развития духовных потребностей и интересов молодежи;
- совершенствовать систему организации культурно-просветительной работы;
- разработать рекомендации, направленные на повышение результативности культурно-просветительной работы.

В-третьих, культурно-просветительная работа имеет свою основу, на которой должны быть сосредоточены все усилия участников воспитательного процесса. Это формирование активной жизненной позиции личности с учетом условий, в которых проходит ее жизнедеятельность. Культурно-просветительная работа не должна ограничиваться только просветительскими установками, в частности, пропагандой нравственных норм и принципов жизнедеятельности, мероприятиями культурно-воспитательного характера. В ее задачи входит также превращение личности из простого объекта воспитательного воздействия в активного, заинтересованного субъекта деятельности.

В-четвертых, в настоящее время формируется новая система принципов культурно-просветительной деятельности. Среди них можно выделить следующие:

- принцип приоритета общечеловеческих интересов над личными или профессиональными в процессе освоения духовно-нравственных ценностей;
- принцип охвата культурно-просветительной работой широких масс современной молодежи;
- принцип гуманизации целей, задач и содержания культурно-просветительной работы;
- принцип самосовершенствования личности как доминирующего начала культурного творчества;
- принцип единства и преемственности культурного, социального и этнического опыта, традиций и инноваций;
- принцип разработки и реализации обновленной культурной политики среди молодежи, отвечающей реалиям сегодняшнего дня;
- принцип программного регулирования досуга современной молодежи средствами культурно-просветительной деятельности;
- принцип толерантности в регулировании досуга молодежи;
- дифференцированный подход при организации культурно-просветительной работы в молодежной среде;
- принцип постоянного мониторинга культурных запросов и досуговых потребностей молодого поколения;
- принцип взаимообучения и взаимовоспитания в процессе культурно-просветительной деятельности;
- принцип разнообразия форм и методов культурно-просветительной работы, например, «Вечера-портреты», вечера по типу «От всей души», «Вечера профессиональной славы» и др.

В-пятых, к организации культурно-просветительной деятельности в молодежной среде целесообразно использовать системный подход.

В целях обоснования необходимости и возможности применения системного подхода к данной проблеме следует:

- определить теоретико-методологические основы, принципы, особенности и возможности системного подхода в сфере культурно-просветительной работы;
- рассмотреть системообразующие признаки культурно-просветительной деятельности в молодежной среде;
- разработать теоретическую модель объекта и предмета исследования как системы;
- выявить всю совокупность общих и частных проблем, вытекающих из системного анализа сущности и содержания культурно-просветительной работы в молодежной среде.

В заключение отметим, что сегодня важнейшими целями культурно-просветительной работы среди молодежи должны стать установление тесной связи между ее досугом и нравственным воспитанием и распространение подхода к досугу как одному из главнейших измерений духовно-нравственного развития молодежи.

### Список литературы

1. Бочманов, А.В. Профессиональная педагогика [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.В. Бочманов, Н.В. Прозорова. – Курск: КФ ОрЮОИ МВД России, 2010 – 68 с.
2. Организация работы по патриотическому воспитанию сотрудников ОВД, курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России дел [Текст]: методические рекомендации / Под общ. ред. В.Я.Кикотя, В.Л. Кубышко. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 20 с.
3. Рыбин, В.А. Индивидуальная воспитательная работа в органах внутренних дел [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.А. Рыбин. – М.: ВНИИ МВД России, 2010. – 126 с.

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВА»

*Жуйкова Т.Н.*

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Воронежского института МВД России, кандидат исторических наук, доцент,  
Россия, г. Воронеж

В статье рассматриваются структура исторического знания, проблемы его формирования в процессе преподавания дисциплины История Отечества в высшей школе.

*Ключевые слова:* историческое знание, исторические представления, исторические понятия, методология исторического познания, умения, навыки.

Изучение гуманитарных и социально-экономических наук составляет важную часть общеобразовательной и мировоззренческой подготовки специалистов высшей школы и способствует интеллектуальному развитию личности. К таким наукам относится дисциплина История Отечества. По сравнению с другими дисциплинами гуманитарного блока она характеризуется тем, что предметом ее познания является вся совокупность жизни общества на протяжении всего исторического процесса. Многие проблемы современности, которыми занимаются экономисты, политологи, социологи могут быть решены только на основе исторического подхода, на базе проделанной историками работы по систематизации, сбору, обобщению совокупности фактов, позволяющих выявить тенденции современного развития общества.

Историческое знание прошло сложный путь эволюции от таких форм, как мифы и эпос и до подлинно научного знания. Формы исторического знания различают по их качественным ступеням. Элементарная форма исторического знания присуща каждому человеку и выражается в общих представлениях о прошлом. Она, безусловно, способствует обогащению духовного мира человека, но остается элементарной, которой не хватает научной глубины, понимания движущих сил исторического процесса, умения использовать даже свои элементарные знания для анализа конкретных политических ситуаций.

Следующий уровень исторического знания приобретает на уроках истории в школе, и для большинства людей знакомство с историей на этом

уровне заканчивается. Причем представление молодежи об истории на основе школьного образования предстает как набор дат, имен, событий, зачастую бессвязных, не определенных в пространстве и во времени, тем более, что знание факта – еще не научное знание; требуется его осмысление, анализ, оценка, благодаря чему факты включаются в целостную концепцию исторического процесса.

Высшая степень исторического знания складывается в ходе теоретического осмысления прошлого, дающего возможность объяснить сложную и противоречивую историю государства, закономерности его развития [1, с.10]. Данный этап осуществляется уже в высшей школе. Учебные программы, разработанные в вузе, должны давать возможность слушателю овладеть научными знаниями. Но, к сожалению, сегодня наблюдается такая тенденция, как сокращение количества учебных часов по дисциплине История Отечества. Каким образом происходит процесс формирования исторического знания в высшей школе? Исторические знания в системе формирования мировоззрения слушателей играют важную роль. Они концентрируют в себе социальный опыт человечества и необходимы для правильного понимания сложных и противоречивых событий современности. В процессе обучения исторические знания помогают создать: 1) представления об исторической реальности; 2) научную картину развития человеческого общества; 3) служат ориентировочной основой в процессе овладения историческими знаниями и познания современного общества; 4) позволяют эффективно воздействовать на формирование личности человека, его ощущений и сознания.

Историческое знание имеет следующую структуру: исторические представления, исторические понятия и знания о методологии исторического познания [2, с.26].

Историческое представление является важной составляющей исторических знаний. С его помощью мысленно воссоздается историческая действительность. Преподаватель должен действовать так, чтобы исторические представления вызвать в воображении слушателей. Круг исторических представлений состоит из огромного количества исторических примеров, так хронологический диапазон тем очень широк, от истории киевской Руси до горбачевской перестройки. Как формировать эти представления? Наиболее быстрым способом формирования исторических представлений является предметная наглядность. Большинство исторических образов формируется на основе изобразительной наглядности с помощью картин и фильмов. При чтении лекций практически по всем темам советского периода истории мы используем фрагменты научных и научно-популярных фильмов. Это темы, связанные с деятельностью Н.С.Хрущева, Л.И.Брежнева, И.В.Сталина и т.д. При этом необходимо помнить, что важно не просто дать, но и прокомментировать новый материал, подчеркнуть в нем наиболее важные моменты. При отсутствии изобразительной наглядности можно использовать чтение описательных исторических текстов из научной, научно-популярной и художественной литературы, а также использовать мемуарную литературу, которая помогает лучше почувствовать тот или иной исторический период, и дает возможность

погружения в историю. Не стоит забывать и о лекторских способностях преподавателя, которые способствуют формированию исторического представления. Таким образом, исторические представления являются «низшей ступенью» исторического знания и в процессе их формирования они выполняют важную роль, так как являются опорными сигналами, которые позволяют восстановить исторический факт, дать его характеристику. Несмотря на то, что они формируются в средней школе, преподавателю высшей школы приходится прикладывать немало усилий к их формированию.

В изучении истории важную роль играют исторические понятия. Они необходимы для объяснения и систематизации фактов, а также осмысления других понятий. Существует несколько классификаций исторических понятий: общеисторические, частноисторические, социологические. К общеисторическим понятиям относятся понятия, длительные во времени и характерные для нескольких стран. Их особенность заключается в том, что они изучаются на протяжении всего курса истории, и их изучение является важным для формирования научного мировоззрения. Например, такие понятия, как феодальный строй, орудия труда, мануфактура, натуральное хозяйство. Частноисторические понятия встречаются только в рамках изучения одного исторического курса. Они относятся к определенному региону и времени. Например, семибоярщина, земщина, опричнина и т.д.

Социологические же понятия отражают общие связи и закономерности исторического процесса. К таким понятиям относятся: «социальный институт», «социальная структура», «государство», «политика», «культура» и т.д. Они раскрываются и углубляются на материале всего курса. Данный тип понятия вызывает наибольшие трудности у слушателей. Чем это можно объяснить? Думается, недостаточным уровнем подготовки в общеобразовательной школе, «натаскиванием» тестов для успешного сдачи ЕГЭ по истории и обществу, просто зазубривание материала и т.д.

Методология исторического познания включает в себя знание причинно-следственных связей, закономерностей исторического развития и сведения об исторической науке. Сюда также относится знание слушателями способов работы с историческим материалом и умение использовать их в работе. Речь идет об умениях и навыках. Умение – это сознательное владение каким-либо приемом деятельности. Умение, доведенное до автоматизма, называется навыком. При обучении истории формируются следующие специальные умения: воссоздание исторических образов, анализ источников, логические операции, осмысление теоретического материала (т.е. умение анализировать исторические факты и сравнивать их, выделять и обобщать существенные признаки, определять исторические понятия и оперировать ими), картографические, оценочные, хронологические. Работа по формированию умений должна происходить в средних классах общеобразовательной школы. Это знакомство с приемами устного изложения материала, такими как, например, объяснение, рассуждение, описание, умение составлять хронологические и синхронистические таблицы, работать с картой и т.д. Но, к сожалению, поступая в высшую школу, курсант не всегда владеет этими приемами. Препо-

давателю приходится заново формировать специальные умения. Учащийся не владеет навыками работы с историческим материалом, не может выявить причинно-следственные исторические связи, закономерности исторического развития, сделать теоретические выводы. Это затрудняет работу преподавателя и доводит ее до уровня средней школы. При изложении теоретического материала преподавателю приходится использовать следующие приемы: объяснение, рассуждение, характеристика. С помощью объяснения преподаватель выделяет, рассматривает и аргументирует существенные признаки исторических событий, явлений и процессов, показывает связи и закономерности, разъясняет причины, следствия и их значения. Необходимо отметить, что для слушателей прием объяснения является наиболее доступным, так как сообщает сущность изучаемых событий и явлений, в разъясненном виде. В этом приеме можно увидеть и некоторый недостаток, так как в данном случае познавательная деятельность курсантов ограничена: так как им достаточно только понять материал и его запомнить. Чтобы научить курсантов правильно осмысливать теоретическое содержание учебного материала, необходимо наряду с объяснением применять прием рассуждения. Рассуждающее изложение включает в себя цепь умозаключений или суждений, раскрывающих сущность события или явления. Но в сравнении с объяснением оно позволяет лектору показать ход своих размышлений, познакомить слушателей с приемом анализа фактов. Кроме объяснения и рассуждения применяют обобщающую и образную характеристики. Прием обобщающей характеристики преподаватель использует тогда, когда необходимо изложить существенные признаки, связи и отношения, роль и значение важных исторических фактов. Что же касается образной характеристики, то она чаще используется при изложении типичных черт выдающихся исторических личностей. Способность слушателей не просто воспроизводить учебный материал, а понимать его сущность, закономерность развития исторических процессов позволяет утверждать, что процесс формирования знаний достиг максимального уровня.

Вот с такими проблемами в процессе формирования исторического знания приходится сталкиваться преподавателю высшей школы. Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что процесс формирования исторических знаний представляет собой взаимосвязь исторических представлений, понятий, закономерностей исторического развития и способов работы с историческим материалом, который должен формироваться в средней школе и закрепляться в высшей.

#### **Список литературы**

1. Репина Л.П. История исторического знания: пособие для вузов/Л.П.Репина, В.В.Зверева, М.Ю.Парамонов. М.: Дрофа, 2006. – 288с.
2. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Владос, 2000. – 240с.

# СОДЕРЖАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Заббарова М.М.*

старший преподаватель кафедры музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы, Россия, г. Уфа

В статье обосновывается значение самообразовательной деятельности в процессе подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе и роль в этом информационных технологий. В связи с этим раскрывается один из компонентов содержания подготовки студентов к дальнейшему непрерывному самообразованию с применением ИТ, связанный с освоением электронно-музыкального инструментария, что является основой для достижения ими высокого уровня профессиональной квалификации.

*Ключевые слова:* самообразование, информационные технологии (ИТ), информационно-коммуникативная компетентность, цифровые инструменты.

*Самообразование учителя* – это процесс формирования самого себя посредством знаний, умений, навыков и способов профессионально-творческой деятельности, поскольку согласно толкованию учеными «самообразование» – это образование, развитие ума и нрава, получаемое без помощи учителей, путем самостоятельного изучения отдельных наук [1; 2; 3]. Получаемая при этом информационно-коммуникативная компетентность становится ключевой, так как способствует самостоятельной информирующей, коммуникативной, художественно-творческой и исследовательской деятельности, в результате которых образуется готовность к самообразованию. В процессе самообразования на основе ИТ расширяются профессиональные знания и кругозор, происходит воспитание культурной социально-активной личности в ходе развития музыкальных способностей и формирования специальных творческих навыков (композиторских, звукорежиссерских, исполнительских), являющихся показателем профессиональной компетентности учителя музыки.

Содержание подготовки учителя музыки должно включать элементы (знания, умения, навыки, способы творчества и мотивированные отношения), связанные с тремя важными сферами: *компьютерными технологиями*, необходимыми для осуществления самостоятельной деятельности; *педагогикой и психологией*, актуальными в будущей профессиональной деятельности; *электронным музыкальным творчеством*, обогащающим эту деятельность.

Первый элемент содержания, связанный с освоением информационных технологий – знания физического оборудования компьютера и музыкально-аппаратных средств (МИДИ-клавиатуры, клавишного синтезатора, микшерного пульта и других цифровых инструментов). Знания грамотного соединения составляющих электронного инструментария, свойств операционной системы компьютера и средств антивирусной защиты требуются для организации бесперебойной работы с компьютером. Как его пользователь учитель музыки должен иметь общее представление о принципах генерирования и пере-

дачи информации, знать виды представления информации, относящие программы к определенному классу.

Еще один элемент – знание программно-компьютерного обеспечения. Кроме стандартных офисных программ среды Microsoft, работающих с текстом, графикой и изображением, мультимедийных программ (мультимедиа-плеер, монтирования видео, создания презентации), коммуникационных технологий (поисковые системы Интернета, электронная почта, веб-узлы) важны музыкальные программы, работающие с разной информацией – звуковой (АУДИО, МИДИ), нотно-графической и музыкально-теоретической. Первые три группы программ имеют прикладное значение в профессиональной деятельности музыканта, так как помогают в подготовке рабочей документации и наглядного учебно-дидактического материала, исследованию и отбору информации, четвертая группа – связана с музыкальным творчеством и требует знаний их возможностей (учебных, развивающих, воспитательных). Также для работы с цифровым инструментарием необходимо знание электронно-музыкальных терминов, рабочих функций и их значений в трансформации звука.

Второй элемент включает умения организовать свое рабочее место – оснастить его, правильно соединить части электронного оборудования, выполнить настройки программы, выявить причину неполадок в работе и устранить проблемы, установить программное обеспечение и прилагающиеся к нему драйвера с тем, чтобы приступить к решению практических задач. Для этого требуются пользовательские умения сохранения, обработки, передачи и получения информации. Студенты, получившие такой опыт при форматировании и систематизации текстовых документов, связывают его с музыкальной деятельностью – исполнительской, композиторской и звукорежиссерской в процессе создания аранжировок и композиций. Поскольку созданная музыкальная информация предполагает демонстрацию на уроке или концерте, то нужны умения трансляции информации по электроакустическому тракту. Для этого необходимо уметь правильно подключить аппаратуру, настроить громкость и частоту воспроизведения с учетом особенностей акустического восприятия произведений определенной стилистики в различных помещениях. Также пригодятся звукорежиссерские умения управлять модулем звуковой обработки эффектами в виде аппаратного и виртуального (программного) микшерного пульта.

Третьим элементом являются способы творческой деятельности, направленные на освоение компьютерных программ разного типа: креативных и презентативных (работающих со звуком и видеоизображением), стандартных офисных (с текстом, таблицами и графикой). Конструкторы, автоаранжировщики, МИДИ-секвенсеры, аудиоредакторы и нотаторы относятся к креативным звуковым программам, с помощью которых учитель создает музыкальные композиции. Для понимания логики работы в них достаточно освоить одну программу из каждой категории, так как их отличия касаются, в основном, атрибутов интерфейса. Самостоятельная творческая работа с ними, как правило, предполагает дополнительное чтение учебных пособий по

музыкально-компьютерной деятельности (Медникова В.В., Белунцова В.О., Бровко В.Л. и др.) и творческое экспериментирование с различными функциональными опциями этих программ.

И четвертым элементом самообразования, связанным с освоением компьютерных технологий, является позитивное, мотивированное отношение к познанию их возможностей. Оно связано с природной любознательностью молодых людей, их интересом ко всему новому, в т.ч. – к новинкам в области ИТ и музыкальной индустрии. Это подталкивает будущих учителей музыки к самостоятельному изучению музыкальных аппаратов, последних версий компьютерных программ, современных электронных направлений в музыке и попыткам создания на основе них оригинальных композиций. Их освоение дает молодым музыкантам ощущение престижа в кругу своих сверстников и желание поделиться своими знаниями по данным вопросам. Такая увлеченность сближает учащихся в творческое сообщество единомышленников. Их общение происходит и в процессе непосредственных контактов, и по электронной почте, и в открытой Интернет-коммуникации. Все это способствует развитию мотивации к познанию возможностей ИТ.

Достижению данной цели способствует и совместная деятельность будущих учителей по оформлению музыкально-творческих мероприятий на основе информационных технологий. Личная ответственность каждого за творческий вклад в общее событие ВУЗа является сильным мотивирующим фактором к самостоятельному расширению компетентности в сфере познания «харда» и «софта», что способствует формированию музыкального мастерства и высоко квалифицированных, конкурентоспособных специалистов.

#### **Список литературы**

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избранные статьи [Текст] / В.И. Даль; под ред. Л.В. Беловинского. – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – С. 382.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – С. 224.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.: Т.2: А-М [Текст] / Ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 306.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА «ПЕРЕСАДОЧНАЯ СТАНЦИЯ»: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ВНЕДРЕНИЯ**

*Иванова О.Ю., Черенкова Е.С.*

студентки Югорского государственного университета,  
Россия, г. Ханты-Мансийск

Данная статья – впечатления ведущих, студентов старших курсов направления подготовки «Педагогика и психология». Приведенный обзор, анализ, рекомендации игры «Пересадочная станция» могут быть полезны для желающих организовать и провести интерактивную форму групповой работы в разных областях знаний. Статья информирует

читателя о том, как может развиваться сюжет в процессе игры, что следует учесть при её подготовке и организации. Статья написана в научно-литературном жанре и содержит в себе мнение, рассуждения, впечатления от проведенной игры.

*Ключевые слова:* сюжетно-ролевая игра, организация, проведение, анализ.

Когда нам, студентам пятого курса, будущим педагогам-психологам было предложено провести игру «Пересадочная станция», возникли сомнения, потому что не имелось никакого, даже примерного, представления о том, как происходит подобное действие. Да, мы знали, что игра – это метод в психологии, позволяющий участникам проиграть некоторые элементы реальной жизни в театрализованной «не реальной» обстановке, отработать, научиться, некоторым навыкам. Игра имеет свои методологические правила организации. Но, пожалуй, это все, что мы знали, а как это применить на практике оставалось для нас большим вопросом.

«Пересадочная станция» ставит перед собой цель развитие коммуникативных навыков ее участников.

С самого начала необходимо было организовать большое количество людей: двадцать два участника и организаторов. Игра проводилась с выпускными курсами по направлениям «социальная работа» и «психолого-педагогическое образование». Необходимо отметить, чем больше вам удастся привлечь организаторов, тем лучше, динамичней и интересней, и, если честно, проще будет организовывать большую психологическую игру. Есть множество задач для координаторов: подготовка реквизита и декораций, музыкального сопровождения, разработка дополнительных задач, организация чаепития, проведение психологического разогрева и других упражнений, фотограф... можно еще найти много направлений в организационном процессе. Более того, заранее невозможно было предсказать, как поведет себя любой участник игры, как именно он будет играть свою роль, а самое главное – выполнять сюжетные задачи.

Процесс присвоения роли проходил следующим образом: сначала участник выбирал направленность роли (положительную или отрицательную), а затем жеребьевкой вытягивал себе роль. Участникам предлагалось самостоятельно изготовить костюм и постараться вжиться в роль. Участники получили свои роли за три дня до игры.

В процесс подготовки входило изготовление для участников игрового инвентаря: валюта (лучше подготовьте больше: кредитов в количестве 150 штук оказалось впрыток), талисман (светящийся брелок в виде хрустального сердца), образцы топлива (бутылек эфирного масла с этикеткой «образец №84768 Совершенно секретно»), экогенератор (плеер без корпуса в коробочке из-под скрепок),

Перед игрой было запланировано знакомство участников между собой и разминка. Для разминки нами были выбраны небольшие игры: «снежный ком» в модификации, «найти общее в парах», «ассоциации». На этот этап игры было отведено полчаса. По отзывам участников, выбранные игры-упражнения были несколько однообразны. Поэтому, уважаемые будущие ор-

ганизаторы, не поленитесь найти упражнения столь же короткие, но более динамичные, которые будут способствовать сплочению и эмоциональному разогреву.

После разминки все участники разбиваются по партиям, надо отметить, что партии формировались с учетом того, кто с кем будет взаимодействовать по сюжету, например: Инок, Дэвид, Мира, Тома, участники на лифте перемещались в игровое пространство, которое было представлено как две аудитории, расположенные напротив друг друга и коридорное пространство между ними. В одной аудитории находилась камера с заключенными, а другая аудитория была декорирована как кабинет главного персонажа – зрителя пересадочной станции. По завершению, проанализировав всю игру, пришли к выводу, что три помещения – это много и разделенное пространство сложно контролировать. Для данной игры больше подойдет либо один просторный зал, либо помещение разделенное надвое. Так же нужно отметить, что сам процесс присвоения реквизита и необходимых комментариев каждому участнику – довольно длительный (около двадцати минут). Участники уже получившие роль и находящиеся в аудитории, сначала с интересом рассматривают декорации, а потом начинают скучать. Вот именно поэтому и нужны еще игры, упражнения, которые поддержали бы игровой пыл участников.

Для удобства можно создать «Памятку игротехника», в которую включается информация, по проведению игры. Например: не сообщать информацию всем подряд. На вопросы отвечать в зависимости от того, кто и какой вопрос задал:

1. Эта информация предоставляется только **Одину и Мире**: на вопрос "Есть ли у этого персонажа отпечатки?" отвечаем либо "да" либо "нет", "нет отпечатков" у **Тома, Рама, Дикси, Бишоп, Дэвид, Люси, Арни**. Остальные, да, оставляют отпечатки.

2. Информация о ком-либо, которая была получена от участников, предоставляется только: **Томе, Раме, Бишопу, Дикси**. Информация содержит только ответ на конкретный вопрос.

3. При использовании психоподавителя **Арни, Макуром или Одним**, проконтролировать чтобы Участник, находящийся под действием психоподавителя выложил все из карманов, правдиво отвечал на вопросы, не двигался и не контактировал с кем либо в течении 10 минут. Использованный Психоподавитель изъять.

4. Информацию, полученную от участников записывать и передавать другим игротехникам, для сохранения целостности Галактического компьютера.

По сюжету игры действия происходят на пересадочной станции, где случай собрал разных людей и роботов, связанных собственными игровыми целями.

В процессе игры наблюдалось следующее поведение участников:

**Сьюзан.** Цель: заработать как минимум 30 кредиток раскручивая сюжеты.

Работу выполняла согласно игровой инструкции, однако, чтобы достичь цели быстрее решила продавать информацию другим игрокам.

**Люк.** Цель: продать камень не менее чем за 40 кредиток.

Когда понял, что цель намного сложнее, чем кажется, решил пойти «в обход». Так как денег каждому игроку на момент начала игры выдавалось определенное количество, максимум девять. Такой суммы, какая требовалась Люку согласно его игровой цели, ни у одного из игроков на момент начала игры не было. Люк стал зарабатывать мошенничеством. Обманул большое количество игроков.

**Лука.** Цель: связаться с Джиной, указать ей на потенциального покупателя, бежать из-под стражи и уговорить кого-либо из членов Галактического Совета переправить себя по материализатору экстренной связи.

Луке, который по сюжету находился в заключении, несколько раз удавалось бежать, но его возвращали. Сотрудничал с Джиной.

**Джина.** Цель: установить, с кем контактировать, кому здесь можно продать эти образцы и обернуть дело таким образом, чтобы и обогатиться, и освободить Луку.

Достаточно быстро (в первые минуты игры) выполнила цель и предпринимала попытки освободить мужа, которые в итоге заканчивались провалом.

**Арни.** Цель: не допустить побега заключенных, пресекать подозрительные контакты, для чего в крайних случаях применять психоподавители; разобраться в своих внезапных мыслях о высшем предназначении.

Арни сконцентрировался на смысловой части игровой цели: размышления о своем предназначении. Он в процессе игры пытался разрабатывать план захвата власти – продвижения по карьерной лестнице.

**Дони и Рама.** Цель: найти и уничтожить экогенератор; купить секретное топливо.

Данные персонажи слаженно работали в паре. Выполнили цель в первые 5 минут игры, но так как были неуверенны, что эти предметы именно те, которые удовлетворяют цели их персонажей, то не выполнили цель до конца.

**Один.** Цель: найти и завладеть Талисманом; найти Избранного, способного транслировать ценности, сходные с вашими.

Согласно роли, строил свою «злодейскую» деятельность, начав с поиска единомышленников, а именно первым делом освободив заключенных Луку и Кэт, применив психоподавитель против полицейского конвоя – Арни по просьбе одного из участников Джины или Дони.

**Лиза и Бишоп.** Цель: найти экогенератор, не допустить, чтобы он попал в руки Космической Тирании.

Представители другой неразлучной пары робот и человек, где отношения были не совсем доверительные. Цель выполнил другой участник игры.

**Кэт.** Цель: доказать невиновность, освободиться и, найдя экогенератор, доказать свою правоту в споре с «Мега-Транс».

Кэт выполнила игровую цель отчасти, нашла экогенератор и отдала его на хранение Хэнку, которого после заподозрила в предательстве.

**Хэнк.** Цель: разобраться в этом запутанном убийстве; обязательно к концу Игры назвав виновного; содействовать Лизе в поисках экогенератора.

Действовал четко и слаженно. Принимал решения самостоятельно, получая необходимую информацию от коллег.

**Марта.** Цель: найти и получить экогенератор; получить любые новые разработки в области ракетостроения.

Была обманута Люком несколько раз, потеряв все сбережения и не выполнив своей игровой цели.

**Хилари.** Цель: Предотвратить получение Талисмана Космической Тиранией; постараться выяснить, как распознают друг друга ее сторонники; вычислить всех сторонников Космической Тирании, искать талисман.

Нашла единомышленников, выяснила пароль Космической Тирании. Помогала Мире и они наши талисман, а затем и избранного, завершив последнюю сюжетную линию.

**Мира.** Цель: Найти избранного Сил Добра; не допустить, чтобы Талисман попал в руки Избранного сил Зла.

**Уилси и Инок.** Цель: отвести подозрение в убийстве, проконтролировать возвращение образцов нового топлива.

Не выполнили игровой цели несмотря на то, что работали слаженно. Помешала неосторожность (проговорились, что они давние друзья) и подозрения со стороны Хэнка.

**Макур и Дикси.** Цель: создание препятствий для вступления Земли в Галактический Совет. Для этого необходимо доказать, что убийство совершил именно Инок; Также необходимо постараться вернуть свой жетон.

Макур хитрил и по началу предпочитал оставаться в тени. Затем начал активные действия, согласно собственной игровой цели.

**Тома.** Цель: не допустить утечки образцов, найти человека, которому Лука их передал, и постараться их вернуть через полицейского или кого-либо из членов Галактического Совета.

Тома выполняла свою игровую миссию, но вызвала недоверие у своего игрового начальства. Узнав, что топлива у заключенных нет, стала активно, но осторожно искать.

**Дэвид.** Цель: Доказать невиновность друга; следить за прибором (свечой), который поддерживает ваше существование.

Бестелесный дух чувствовал власти не имел, говорил, но не верил в то, что ему кто-либо поверит.

**Люси.** Цель: нужно помочь ему отвести эти нелепые подозрения, а может быть, попытаться реализовать свою мечту – поехать в путешествие.

Утратила данный ей реквизит уже в начале игры. Содействовала всем обращающимся к ней персонажам. Игровую цель отчасти выполнила.

Анализируя проведенную игру, мы пришли к выводу, что игра в плане организации была недоработана. А именно:

Следовало составить более подробный план – алгоритм действий игротехника для организации игры. Также не лишним стало бы установить правила, например, что используя психоподавитель, нельзя изымать вещи у игрока, на которого был применен данный инструментарий. В процессе игры следует контролировать использование одного психоподавителя однократно. Сооб-

щить участникам перед игрой или в начале игры, что каждый персонаж, имеющий в игре должность, получит несколько раз за игру жалование. Также нужно быть готовым более подробно объяснить правила робототехники персонажам, играющим роботов. Заранее произвести отбор информации, которую можно разглашать без ущерба сюжету, обращаясь к игротехнику персонажам о персонажах. Предупредить, что позже будет больше информации. Иначе игроки не будут пользоваться Галактическим Компьютером вообще.

Так как до игры и во время ее проведения нами не было уделено должного внимания вышесказанным выводам, получилось, что каждый из игроков самостоятельно добывал информацию, не обращаясь к игротехникам, вследствие чего нам приходилось самостоятельно выяснять завершенность сюжетных линий.

Будущие организаторы этой, несомненно интересной, захватывающей и эффективной для повышения коммуникативных и личностных навыков, игры, помните, что если в начале игры, после эпичного описания сюжета и вашей фразы «А теперь вперед! Удачи!» на вас ринется толпа задающая вопросы «а что делать?», «а у кого мне спросить информацию?», «мне самому искать или искать помощников?» или вам будет казаться, что толпа людей беспорядочно и хаотично перемещается в пространстве, не пугайтесь, не беспокойтесь, не паникуйте. Участникам необходимо адаптироваться, справиться с духом, вспомнить свои ролевые задачи и выработать свою личную тактику их достижения.

Что касается *дополнительных задач*, их надо готовить обязательно, так как сюжетные линии заканчиваются не одновременно. И если кто-то из участников выполняет свою игровую цель, то несколько других участников с противоположной или аналогичной целью, теряют её. Так же обращайте внимание на то, что задачи дополнительные должны быть интересными, вписываться в сюжет и длительными, но не затяжными. Альтернативой дополнительным целям может стать дополнительная сюжетная. Если дополнительная задача будет долгой, то участник утомится. Если участник выполнит задачу быстро, то ему останется просто быть зрителем. Например, можно использовать такие дополнительные задачи: найти книгу в красном переплете и с ее помощью покинуть Станцию; найти карту галактики в конверте, собрать ее, продать кому-либо...

Студентка, играющая в роли Уилси, в качестве реквизита изготовила себе деловой кейс (небольшую картонную коробку обклеила черным скотчем). Эта часть образа привлекла внимание многих персонажей, и некоторое время, вызывала интерес. Такие детали и делают игру. Не бойтесь давать участникам свободу воображения, просто подчеркивайте важность следования правилам игры, сюжетных ролей каждого.

Не забывайте также делать небольшую пятиминутку после каждого получаса: напомнить участникам о том, что необходимо сообщать о выполнении задач игротехнику, напомнить служащим ПС получить зарплату. По опыту проведения игры, можно сказать, что оптимальное время всей игры – полтора часа. После участники теряют концентрацию, устают и снова начи-

нается «беспорядочное хождение», но так же к этому времени обычно большинство сюжетных целей выполнены.

И в заключение, хотелось бы рассказать о роли чаепития. Как было сказано ранее, участники к концу игры устают, и рефлексия игры, обсуждение впечатлений, того, что получилось, а что нет, того, чему научились участники, и много чего еще, лучше проводить за чаем – в полужурформальной обстановке, когда можно расслабиться, отдохнуть и просто выговориться.

Так как «Пересадочная Станция» все же психологическая игра, то обращать внимание при обсуждении следует все же психологическим, личностным достижениям участников, что полезного важного и эффективного они открыли для себя, в себе, чему научились и какие выводы о межличностном взаимодействии сделали. Но прежде не запрещайте участникам выговориться про сюжет. Как показал опыт, прежде чем подумать о личностной пользе для себя и для взаимодействия с окружающими, участники хотят обсудить сам сюжет: кто кого обманул, кто кому помог, как он действовал и почему.

Заранее продумайте вопросы для шеринга (эмоции и чувства), рефлексии (процесс и результат выполнения действий), дебрифинга (выводы, суждения, опыт) (именно в такой последовательности рекомендуется проводить) они могут быть такими:

- сложно ли было воплотиться в предложенную роль, почему?
- какие личностные качества помогали, а какие мешали выполнить цель игры?
- какая тактика для достижения цели была избрана, почему?
- довольны ли вы результатом?

Не бойтесь экспериментировать, будущие организаторы! Привнесите в игру что-то свое и будьте уверены в успехе.

#### **Список литературы**

1. Леванова, Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия [Текст] / Е.А. Леванова – СПб.: Питер, 2006. – 208с.
2. Рассел, Т. Навыки эффективной обратной связи [Текст] / Т. Рассел – СПб.: Питер, 2002. – 176с.
3. Саймак, К. Пересадочная станция [Текст] – М.: Эксмо, 2013. – 288с.

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АССЕССМЕНТ-ЦЕНТР КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ОЦЕНКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ФИП «ПРОЕКТНО-СЕТЕВОЙ ИНСТИТУТ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

*Игнатъева Г.А.*

зав. кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», д-р педагогич. наук, профессор,  
Россия, г. Нижний Новгород

Статья посвящена рассмотрению образовательного ассесмент-центра в качестве компонента новой институциональной формы организации педагогов в условиях до-

полнительного профессионального образования. В статье осуществляется попытка автора охарактеризовать понятие «образовательный ассесмент-центр» как проектно-ресурсного центра оценки инновационной деятельности педагогов, разрабатывающих условия и механизмы построения практики инновационного образования в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

*Ключевые слова:* «образовательный ассесмент-центр», нормы профессионального развития, проектно-сетевой институт инновационного образования.

Изменение социокультурной и экономической ситуации в России вызвало трансформацию представлений о целях и функциях дополнительного профессионального образования, связанного с построением образовательных антропопрактик и формированием инновационного потенциала педагогов [7]. Инновационные изменения в обществе и образовании позволили осуществить понятийный анализ концепта «образовательный Ассесмент-центр» в трех взаимосвязанных аспектах как: ресурсного центра оценки инновационной деятельности педагогов – участников ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования»; компонента новой институциональной формы соорганизации педагогов в условиях дополнительного профессионального образования; технологии и эффективного метода формирования инновационной деятельности и норм профессионального развития педагогов.

### **I. Понятия «Ассесмент»: история и структура классической идеи**

Как метод профессионального отбора специалистов-практиков «ассесмент» возник в годы Второй мировой войны: чаще всего его использовали для диагностики готовности младших офицеров к ведению военных операций, а также для подбора разведчиков. Впоследствии он был взят на вооружение бизнес – организациями, и в настоящее время на Западе и в России практически каждая крупная компания применяет этот метод для оценки персонала: применяется для решения самых разнообразных задач, от отбора внешних кандидатов до *разработки программ профессионального развития сотрудников*, это также метод групповой оценки (англ. «assessment» – «оценка»). Разнообразие используемых в Ассесмент-центрах упражнений позволяет увидеть и оценить поведение человека в различных рабочих проблемных ситуациях [1;2;4;5].

Стандартными процедурами ассесмента являются: деловая игра, интервьюирование и обратная связь участников. В зависимости от возможностей и пожелания заказчика, ассесмент может быть сокращен только до деловой игры, однако в этом случае достоверность оценки значительно снижается. В состав классического Ассесмент-центра входят следующие компоненты: набор различных тестов, самопрезентация участника перед экспертами, индивидуальный анализ различных ситуаций (case-study), собеседование с экспертом по профессиональным вопросам, всесторонний анализ профессиональных и личностных качеств и навыков испытуемых, выявление профиля участника (оценка по его компетенциям).

В последнее время Ассесмент-центр перерос в *Центр Развития* и/или *Самопознания* – его участники имеют возможность оценить самих себя и получить непосредственно в процессе выполнения упражнений представление о своих сильных и слабых компетенциях, влияющих на успешность профессиональной деятельности, а также получить консультацию в развитии необходимых качеств специалиста и его профессиональных компетенций [2;4;5].

Специфика Ассесмент-центра в сфере образования. В образовании об ассесменте заговорили совсем недавно, развернутую характеристику представили Г.В. Гнездилова и Н.В. Шевченко, делая упор на его значении и роли при решении проблем инновационного преобразования образовательных систем. Так, по мнению исследователей, если в сфере менеджмента и теории управления персоналом под ассесментом понимается комплексный метод оценки компетенций, необходимых для работы на конкретной должности, основанный на моделировании ключевых моментов профессиональной деятельности в условиях, аналогичных рабочим, смоделированным в режиме реального времени, то в образовании его рассматривают как институциональную форму научно-профессионального сообщества педагогов образовательной деятельности, ориентированную на выявление и подготовку лидеров инновационного движения в образовании [1].

В бизнесе Ассесмент-центры проектируют определенные наборы моделей поведения. Соответственно диагностике подлежат компетенции, то есть специфические, наблюдаемые и поддающиеся проверке кластеры поведения, состоящие из поведенческих индикаторов.

Предметом проектирования ассесмента, действующего в системе постдипломного образования педагога является комплекс позиций – способов реализации базовых целей и ценностей личности в образовательных процессах. При этом в область диагностики попадает как личностная компонента профессионально-педагогической позиции, т.е. ценностно-смысловое содержание, так и деятельностная, выстраиваемая соответственно ценностно-смыслового содержания и целевых ориентиров профессиональной деятельности.

Организация и деятельность Ассесмент-центра как в бизнесе, так и в образовании предполагает создание специально обученной группы ассессоров – команды тьюторов и модераторов ассесмент-центра, состоящая из ведущего (администратора) и обученных консультантов-наблюдателей, чья роль – консультация, тренинг и наблюдение за участниками, фиксация поведенческих индикаторов, на основе чего осуществляется итоговая экспертиза.

## **II. Образовательный Ассесмент-центр: специфические характеристики, содержательные направления и этапы деятельности**

*Образовательный Ассесмент-центр* как особый компонент структуры дополнительного профессионального образования педагога является методом профессионально-позиционного определения и экспертизы педагога (проектного коллектива) в проблемном пространстве инновационного образовательного знания (функция позиционной интерпретации образовательного зна-

ния). Это также метод, позволяющий решать проблему «выравнивания знаний» – соизмерения различных инновационных идей, их интеграции в единое образовательное пространство без содержательно-методологического их объединения.

Актуальность создания Ассесмент-центров в системе дополнительного профессионального образования объясняется наличием несоответствия между объективно существующей потребностью российского образования в педагоге-инноваторе, являющемся источником инновационного опыта для других субъектов образования, и отсутствием в системе регионального образования социальных, полидисциплинарных институций, позволяющих эффективно выявлять и формировать такие качества как лидерство, инициативность, устойчивость к стрессу, ориентация на достижение успеха, способность к обучению, готовность к инновационной деятельности, правовую осведомленность, умение устанавливать конструктивные отношения с людьми [3, с. 4-8].

Возникшее *противоречие* между объективно существующей потребностью регионального образования в инновационных изменениях, связанной с применением метода проектирования к осуществлению пространственной организации деятельности педагогов, способных к позиционному самоопределению и самообучению, и не разработанностью адекватной технологии формирования коллективного субъекта профессиональной деятельности в системе школьного и профессионального образования, потребовало поиска адекватного способа его решения. В качестве такого способа стало создание на базе кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО Ассесмент-центра [3, с. 5].

Нами была выбрана технология ассесмента, хотя в образовательных учреждениях более распространена схожая технология креативных ситуационных центров (КСЦ) – многие ВУЗы видят внедрение у себя подобных классов (студий) и технологий как одну из новых форм преподавания, которая может внести принципиальные изменения в существующую образовательную модель, а также помочь в решении сложных проблем. Область применения технологии Ассесмент-центра шире, и как более «древний» по происхождению метод оценки, формирования и отбора персонала Ассесмент-центр вмещает в себя все имеющиеся технологии развития креативного, критического, теоретического мышления.

Концепция деятельности образовательного Ассесмент-центра в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» основана на междисциплинарном и антропологической проектно-преобразующей парадигме, раскрывающей такие специфические его характеристики: новый тип содержания (деятельностное); новая форма взаимодействия и управления (проектно-деятельностная кооперация); новая система построения, экспертизы норм профессионального развития (проектно-сетевая экспертиза); разработка и запуск новых программ аттестации, переподготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных организаций, ориентированных на построение образовательных антропопрактик; обучение экспертов-профессионалов разных контекстов инновационной образовательной дея-

тельности. Предлагаемая содержательная область инновационной деятельности Нижегородского образовательного Ассесмент-центра включает следующие направления работы [3, с. 24-32]:

1) Анализ информации и ее отбор, позволяющий строить критериальную базу оценки кандидатов, способных выполнять миссию лидера инновационного движения в региональном образовании.

2) Разработка специальных программ научно-сервисного и андрагогического обеспечения процесса становления педагога-инноватора.

3) Разработка технологий организации маршрутов инновационной привлекательности образовательных организаций – участников ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

4) Подготовка экспертов-профессионалов, способных к осуществлению общественной, полипрофессиональной, управленческой экспертизы.

5) Создание интерактивного музея концептуальных идей инновационного развития образовательных организаций («Музей инноваций»).

Содержательные направления конкретизируются в *этапах деятельности* образовательного Ассесмент-центра:

1) *Проблематизация*: технологии тестирования начального уровня готовности педагогов и школ к инновационной деятельности (экспертиза начальной ситуации образовательного знания).

2) *Актуализация, рефлексия, «эвристический рост»* инновационного социально-образовательного контекста: технологии «Музей инноваций» (имитационное моделирование ситуации «проживания» образовательного знания).

3) *Соизмерение, соотнесение* инновационных идей: начальное «выравнивание знаний», устранение псевдопонятий, построение тезаурусов (деятельность внутри смоделированного контекста).

4) *Концептуализация: позиционно-профессиональное самоопределение*: технологии построения позиционных проектных команд ассесмент-центра.

5) *Оптимизация и нормотворчество*: утверждение стратегий, смыслов и норм инновационного развития.

7) *Комплексная экспертиза наличной ситуации*. Обучение экспертов-профессионалов разных контекстов инновационной деятельности.

6) Разработка и запуск новых программ аттестации, переподготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных организаций, ориентированных на инновационное развитие.

### **III. Профессионально-деятельностное пространство образовательного Ассесмент-центра**

Как правило в основе классического Ассесмент-центра лежат имитационные упражнения, моделирующие рабочую реальность участников. В образовательном Ассесмент-центре подобным методом является интерактивный *Музей инноваций*. *Музей инноваций* (музей инновационных идей) – это интерактивная форма позиционного развития, «эвристического роста» инновационного образовательного знания. Это также форма экспертизы и соизме-

рения-интеграции различных инновационных идей в образовании. В Нижегородском образовательном Ассесмент-центре Музей инноваций рассматривается в качестве метода позиционного самоопределения участников проектных групп ассесмента [3, с. 48-54].

Употребление понятия «музей» означает, во-первых, представляемую историческую динамику перипетий развития инновационных идей. Во-вторых, в первичном своём значении с латинского языка слово «музей» означает «собрание», т.е., в данном случае, – собрание инновационных идей. В этом «музее» «экспонаты» интерактивны – они развиваются и говорят друг с другом устами групп-участников, представляющих различные инновационные идеи построения образовательных антропопрактик [7].

Как метод Музей инноваций происходит от применяемого в истории и методологии науки «Музея науки» (А.М. Дорожкин), который также предполагает продолжительную деятельность коллектива учащихся-исследователей в проблемной ситуации восстановления исторического и моделирования наличного контекстов рождения и развития определённого знания, открытия и т.п.

Исторические, наличные, объективные и субъективные (например, история и причины выбора неких концептуальных идей, принципов и подходов какой-либо школой) контексты выявляются и воплощаются в виде образно и детально описанных проблемных ситуаций, на основе чего группами-участниками Музея разрабатываются и представляются сценарии, визуальные постановки, поставленные методологические дискуссии, диалоги, презентации и пр. Таким образом, всякое знание, проходящее через «Музей инноватики» предстаёт в динамическом аспекте своего зарождения, развития, противоречивости, вариативности, т.е. – как живое, историчное, открытое, развивающееся знание.

Помимо имитационного моделирования проблемных ситуаций в менеджмент-ассесменте могут использоваться специально разработанные профессиональные опросники (для оценки профессиональных компетенций), тесты и интервью по компетенциям. Стандартная процедура ассесмент-центра обычно включает исследование сотрудников компании или кандидатов на вакансии по пятидесяти компетенциям. В образовательном Ассесмент-центре на этапах проблематизации и экспертизы применяются технологии компьютерного тестирования начального уровня инновационной деятельности, позволяющие выявить и оценить «пробелы» позиционной интерпретации образовательного знания: например, в Программе развития инновационного учреждения может быть допущена эклектика, логическая путаница между концептуальными идеями и их дальнейшим воплощением в миссии, подходах, содержательных принципах, проектах.

Технология проектирования, оценки и диссеминации инновационного опыта школ – участников ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» представляет собой эффективный метод раскрытия лидерского потенциала педагогических кадров и формирования профессиональных компетенций построения практики инновационного образования. Данная техно-

логия организует процесс *выращивания субъекта собственной деятельности в профессиогенезе* как систему переходов: от незнания к знанию (теоретико-методологическая позиция); от неумения решать задачи к умению представлять перспективную модель целенаправленных действий (конструкторско-методическая и проектная позиции); от мнения к знанию и способности реализовать свой потенциал и ценности в ситуации выбора и неопределенности (позиционное самоопределение); от субъекта деятельности к субъекту собственной деятельности (профессионально-деятельностная и управленческая позиции) [3;6].

Образовательный Ассесмент-центр кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО задуман для разрешения конкретных проблем – проблем инновационного развития в постдипломном образовании педагога и в проектно-преобразующей деятельности коллективных субъектов – инновационных школ, проблем разработки условий и механизмов профессионального развития педагога, направленных на *формирование новых норм профессионализма педагога*: нормы развития и саморазвития субъектов образовательной деятельности; нормы проектирования, управления, развития инновационного сообщества; нормы проектирования, управления и развития метаорганизаций как совместного проектного развития инновационных сообществ [6;7].

Сложность построения новых норм профессионализации состоит в том, что новые нормы профессионализма не передаются «из рук в руки», не формируются в режиме информирования и просвещения; новые нормы профессиональной компетентности должны быть «выращены» при непосредственном участии самого педагога в процессе проектирования ситуаций профессионального самоопределения. При становлении педагога в качестве субъекта собственной деятельности в профессиогенезе акцент делается не столько на организацию, передачу и переработку знаний, сколько на их порождение и проектирование.

*Профессионал* в этих условиях просто вынужден «выходить» в проектную логику, где знание представлено не просто в теоретической форме, а исключительно в инструментально-технологическом виде, а его качественное повышение квалификации предполагает систему переходов: теоретическое – проектное – технологическое – инструментальное – орудийное знание [7].

Педагог-профессионал выявляет способ преодоления разрыв между теоретическим знанием как продуктом научного исследования и знанием практическим, «орудийным» – продуктом практико-ориентированных исследований в системе постдипломного образования. Востребованность такого знания зависит от степени его рецептурности, наличия простейшей и общедоступной инструкции по его применению, включая информационно-коммуникационные технологии.

Участники образовательного ассесмент-центра – проектные группы (7-12 человек) образовательных организаций воплощают свою инновационную идею, конкретизируя деятельность в трёх образовательных маршрутах.

1) Проектный образовательный маршрут в общем инновационном пространстве региона «*Учебно-профессиональные сообщества*»: участники Ассессмента овладевают инновационными знаниями и технологиями развития индивидуальной субъектности и детско-взрослых общностей в образовательных процессах. В процессе прохождения маршрута проектируются нормы развития и саморазвития индивидуальных субъектов образовательной деятельности.

2) Проектный образовательный маршрут в общем инновационном пространстве региона «*Социальная организованность*»: участники Ассессмента овладевают инновационными знаниями и технологиями развития проектного пространства школы как инновационного института. В процессе прохождения маршрута вырабатываются нормы проектирования, управления, развития образовательной организации (инновационного педагогического сообщества).

3) Проектный образовательный маршрут в общем инновационном пространстве региона «*Метаорганизация*»: участники Ассессмента овладевают инновационными знаниями и технологиями формирования социально-образовательной инфраструктуры инновационного развития района / города / области / региона; также на этом маршруте проектируются технологии развития метаорганизаций: образовательных сетей, узлов, комплексов. В процессе прохождения маршрута формируются нормы проектирования, управления и развития метаорганизаций как совместного проектного развития инновационных сообществ.

Образовательным результатом деятельности образовательного ассессмент-центра для его участников является профессионально-позиционное самоопределение педагогов и образовательных организаций – участников инновационных преобразований. Это означает формирование *комплекса профессиональных позиций*, то есть способов реализации базовых целей и ценностей педагогов в образовательных процессах.

#### Список литературы

1. Гнездилов Г.В., Шевченко Н.В. Особенности применения ассессмента в образовании // *Инновации в образовании*. – 2007. – №1 – С. 76-82.
2. Гуревич А.М. Ассессмент: принципы подготовки и проведения. – СПб.: Речь, 2005. – 184 с.
3. Игнатьева Г.А., Доронин Д.Ю. Нижегородский образовательный ассессмент-центр: сборник научно-методических материалов. – Н. Новгород: Изд-во НГЦ, 2007. – 104 с.
4. Как измерить компетенцию. О методе оценки персонала «ассессмент-центр» // *Журнал «Персонал-Микс»* – 2001 – №3.
5. Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. – М.: Вершина, 2008. – 208 с.
6. Проектно-сетевой институт инновационного образования. Сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) /под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатьевой. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. – 168 с.
7. Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // «Человек и образование». – 2014. – № 3 (40). с.13-20.

## ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Карнова Д.А.*

студентка четвертого курса Гуманитарного института  
Владимирского государственного университета,  
Россия, г. Владимир

Статья посвящена проблеме креативности и ее развития у студентов технических и гуманитарных специальностей в период обучения в ВУЗе. В данной работе описаны особенности проявления уровней креативности у студентов технических и гуманитарных направлений подготовки.

*Ключевые слова:* креативность, творческие способности, гуманитарные специальности, технические специальности, обучение в ВУЗе.

Креативность – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям [5].

Общество формирует социальный заказ на самостоятельную творческую личность, которая сможет предлагать нестандартные решения, быть более эффективной в своей работе. Творческий потенциал – это залог удовлетворенности собственной деятельностью и реализации личности в ней. Учет креативности на начальном этапе профессионализации в ВУЗе может способствовать разработке программ обучения, способствующих повышению творческих способностей [1,2, 3].

В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования стало изучение особенностей творческих способностей у студентов технических и гуманитарных специальностей.

Объект нашего исследования – личность студентов. Предмет исследования – особенности креативности студентов гуманитарных и технических специальностей.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что уровень творческих способностей студентов гуманитарных специальностей выше, чем у студентов технических направлений подготовки.

В качестве методологических основ исследования были взяты работы по данной проблеме Богоявленской Б. Д., Кашапова М. М., Зобкова В. А. и др. В работе мы использовали такие методы исследования, как теоретический анализ, наблюдение, беседа, метод теста (Опросник «Самооценка творческого потенциала» [6, с.65-67], Тест «Тип мышления» (модификация Резапкиной

Г.В.), методика «Определение творческой активности личности» (Кашапова М. М., Ракитской О.Н.) [4].

Исследование проводилось на базе Владимирского государственного университета. Выборку составили 20 студентов четвертого курса (из них: 10 –студенты ГС<sup>1</sup>, обучающиеся по направлению «Журналистика» и 10 – студенты ТС<sup>2</sup>, обучающиеся по направлению «Управление качеством» (АТФ). Возраст испытуемых 20 – 22 года. Путем подсчета среднего показателя баллов по трем методикам, мы получили следующие результаты (см. таблицу).

Таблица

**Средние групповые значения по выборкам студентов ГС и ТС**

Методика(шкалы)	Среднее групповое значение	
	Студенты ГС (Журналистика)	Студенты ТС (Управление качеством)
Самооценка творческого потенциала личности	40,3	38,6
Тип мышления (модификация Г. В. Резапкиной)		
Предметно-действенное	4,7	6,1
Абстрактно-символическое	2,5	2,4
Словесно-логическое	5,9	3,7
Наглядно-образное	7,2	3,6
Творческое(креативность)	5,5	4,6
Опросник "Определение творческой активности личности " (Кашапов М.М., Ракитская О.Н.)	26,6	25,6

По методике «Самооценка творческого потенциала личности» у студентов ГС уровень креативности оказался выше (ср.гр.зн. 40,3), чем у студентов ТС (38,6). Но разница в показателях не слишком значительна. Такие результаты относятся к среднему уровню проявления креативности и указывают нам на то, что у двух групп студентов есть качества, которые позволяют им творить, ощущая некоторые барьеры. Самый опасный – это страх, особенно если эти студенты ориентированы только на успех. Боязнь неудачи сковывает воображение – основу творчества. Страх может быть и социальным – страх общественного осуждения. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывают творческую активность, приводят к деструкции творческой личности.

По результатам методики "Определение творческой активности личности" мы так же видим, что уровень творческой активности у студентов ГС (26,6) выше, чем у студентов ТС (25,5). Если переводить эти показатели в стены, то они будут равны 5. Это указывает на преобладание среднего уровня выраженности креативности, проявляющейся в их творческой активности-студенты способны продуцировать новые идеи, отклоняться от традицион-

<sup>1</sup> Гуманитарные специальности

<sup>2</sup> Технические специальности (аббревиатуры автора)

ных схем мышления и поведения, но эти качества проявляют не всегда, в зависимости от ситуации [4].

По результатам методики «Тип мышления», не все так однозначно. Ни у одной из групп творческое мышление не оказалось ведущим. У журналистов доминирующий тип мышления – наглядно образное (7,2). Результаты соответствуют высокому уровню развития данного вида мышления. Это свидетельствует о том, что студенты ГС обладают художественным складом ума, они могут представить и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет. Такой тип мышления характерен для представителей таких профессиональных групп: художники, поэты, писатели, режиссеры. Несомненно, журналистов тоже стоит отнести к этой группе. У студентов ТС преобладает предметно-действенное мышление (6,1), которое так же развито на высоком уровне. Этот тип мышления свойственен людям дела. Они усваивают информацию через движения. Студентов характеризует хорошая координация движений. Они способны создавать руками окружающий нас предметный мир. Они водят машины, стоят у станков, собирают компьютеры. Такие образом, преобладание у студентов ГС наглядно-образного мышления и предметно-действенного у студентов ТС обусловлено сферой их будущей деятельности и выбором профессии. Показатели по шкале «Креативность» данной методики, выше в выборке будущих журналистов (5,5), чем у студентов – будущих менеджеров в области управления качеством (4,6). Показатели двух выборок относятся к среднему уровню развития творческого мышления. Такие студенты способны мыслить творчески, находить нестандартные решения, но проявляют эти способности в недостаточной степени. Стоит отметить, что наиболее продуктивным является синтетическое мышление, которое может сочетать в себе перечисленные типы мышления, в данной методике.

На завершающем этапе исследования нами был применен критерий углового преобразования Фишера для сравнительного анализа выборок по критерию креативности. По всем шкалам трех методик была верифицирована гипотеза Н<sub>0</sub>: об отсутствии различий по исследуемому признаку. Это указывает на то, что не существует существенной разницы между уровнем креативности у студентов ТС и ГС.

В результате проведенного исследования наша гипотеза была опровергнута. Мы видим, что нет ярко выраженной разницы между особенностями креативности у студентов ТС и ГС. У двух групп опрашиваемых студентов выявлен средний уровень развития творческих способностей.

Результаты данного исследования могут содействовать более рациональному проведению занятий преподавателями ВУЗов, подбору методики преподавания с учетом индивидуальных особенностей студентов, пересмотру некоторых методологических принципов и приемов проведения семинарских занятий со студентами как гуманитарных, так и технических специальностей, требующих от них креативного подхода к делу. Подготовка специалиста предполагает оказание помощи в становлении самостоятельной творческой личности, которая будет востребована в своей профессии и в обществе в целом.

### Список литературы

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] : учебное пособие / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Зобков, В.А. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты [Текст] / В.А. Зобков, Е.В. Пронина. – Владимир: Собор, 2008. – 164 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин.- СПб. : Питер.-334с.
4. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] / М.М. Кашапов. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 196с.
5. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/)
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]: учебное пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

## ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ЗНАНИЕВЫХ ТЕСТОВ И УЧЕБНО-ОБУЧАЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Ким Б.И.*

Костанайский инженерно-экономический университет им. М. Дулатова,  
Костанайский государственный педагогический институт,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Казахстан, г. Костанай

Предлагается инновационная система интерактивной технологии обучающего тестирования как средства достижения качества образования в показателях качества успеваемости студентов, формирующая знания, умения. Прогрессирующее количественно и качественно оценивание (оценки), становится мотивирующим фактором активной, самозабвенной познавательной деятельности в процессе тестирования.

*Ключевые слова:* инновационная система тестирования, знаниевые тесты, мотивация качества успеваемости, самооценка и самокоррекция, самоактуализация когнитивных сил и способностей, их развитие.

Центром повышения качества образования является качество обучения в показателях качества успеваемости школьников и студентов, достижение которых в кризисных условиях нуждается в инновационных технологиях образовательного процесса. В качестве таковой мы избрали знаниевые тесты и обучающее тестирование (ЗТОТ), составляющие инновационную систему в современном образовании.

Традиционную тестологию – науку о тестах и тестировании промежуточных и конечных, итоговых результатов образования (ЕНТ, ПГК – Казахстан, ЕГЭ – Россия, вузовские экзамены) мы применяем в новом направлении в целях интенсификации, активизации и мотивации индивидуализированного самостоятельного учебно-познавательного процесса обучающихся, дающего

высокий продуктивный эффект. Такое тестирование мы назвали обучающим в отличие от сугубо контрольных, экзаменационных, обоснованных в докторских диссертациях (В.С.Аванесов, 1994, Н.Ф.Ефремова, 2003, Т.О.Балыкбаев, 2004, И.А.Морев, 2005, Н.А.Сеногноева, 2007) и многих кандидатских.

Интерактивная технология учебного тестирования (ИТУТ – наше словосочетание) в обучающих знаниевых тестах [3] превращается в инновационную систему повышения качества образования. На национальную инновационную систему «НИС-образование», на качество образования и успеваемость (наконец-то) обратили внимание академики РАО, (В.С. Лазарев, Ж.Х. Гергокова, В.П. Беспалько и др.).

Вот что пишет вице-президент РАО В.А. Болотов: «Оценка качества – одна из самых актуальных тем в дискуссиях, ведущихся в профессиональном образовательном сообществе. Отмечая практическую значимость существующих на сегодняшний день научных разработок в области оценки качества образования, приходится признать, что еще слабо разработана концептуальная база исследований по ряду направлений оценки качества образования, отсутствует необходимая комплексность в подходах к измерительным процедурам, нет достаточно обоснованных критериев и показателей эффективности образования, фактически отсутствуют исследования, связанные с совершенствованием текущей проверки и оценки учебных достижений школьников, с перспективами перехода к новым системам оценивания» [2, с.6-7].

Как можно определить качество образования, если отсутствуют в обучении объективные критерии проверки и оценки усваиваемых обучающимися знаний, умений? Учитель опрашивает и ставит оценки субъективно, собственной ориентацией и отношением к ученику. Поэтому введено объективированное экзаменационное тестирование, при котором проверяемые оцениваются по разным вопросам, снимая равные условия, что характеризует также традиционную систему текущего устного контроля.

В инновационной технологии обучения все тестируются по всем вопросам банка знаниевых, обучающих тестовых заданий (БЗОТЗ) [4] неоднократно, достигая полного равноправия и справедливости, качества успеваемости и качества образования, по самым высоким критериям оценивания. Мы много лет назад перешли к новой системе оценивания в технологии учебного тестирования знаниевыми тестами, а спустя несколько лет издали книги (см. литературу).

Ведущим показателем качества образования среди других фундаментальных, скажем, способность специалиста к инновационной деятельности [4] является прежде качество успеваемости – отличное усвоение и понимание системных предметных знаний и умений, которые послужат строительным материалом инновационных методов деятельности. Здесь необходимо признать закономерность: степень глубины и прочности знаний соответствует уровню инновационного творчества. Творчество посредством знаний, умений и навыков, прослеживается всюду – от элементарных действий до электронных, космических расчетов. Каждому свое место по образованности и

опыту. Обратное составляет исключение из данного правила. В нашем исследовании собраны и скомпонованы психолого-педагогические знания, а также умения и навыки осмысливать сформулированные идеи, что превращается в новацию традиционной безуспешной системы образования. Знания, умения и навыки тесно связаны с опытом любой деятельности.

Важна педагогическая теория не только сама по себе, но ее преломление в практику образования важнее, как и в других сферах общественного производства, например, в медицине, промышленности, экономике, технике, космонавтике, электронике и т.д.

В.П.Беспалько считает «Надо менять систему соответственно новой цели образования..., обеспечить страну кадрами, способными на основе массовых инноваций модернизировать ее в современную супердержаву..., но для ее реализации необходима система природосообразного персонализированного образования» [1, с.36].

Наша инновационная технология обучающего (учебного) тестирования соответствует установкам персонализированного, индивидуализированного образования, причем при фронтальных формах обучения. Тестирование всегда индивидуализировано и персонализировано в процессе и его результатах, объективно оцениваемых паспортом правильных ответов в заведомо установленных высоких критериях и баллах.

В процессе трехкратного тестирования по каждой сотне вопросов студенты поднимаются, дотягиваются до установленных показателей, характеризующих качество успеваемости. Критерии оценивания в нашей технологии следующие: 22 правильных ответа из 25 вопросов – отлично, 20 – хорошо, 18 – удовлетворительно (преодолевается). Количество отличных оценок увеличивается, а хороших – уменьшается за каждый выполненный вариант.

Уточним технологию тестирования, повышения успеваемости. Из каждой сотни вопросов банка тестовых заданий компьютерная программа выдает 25 вариантов по 25 вопросам (25х25 получается 625 вопросов из 100). Это значит, каждый вопрос повторяется в 25 вариантах 6,25 раза. Они циркулируют в вариантах, пополняясь новыми, которые вытесняют постепенно старые. Тестируемые варианты не повторяются, персонализированы строго под своими номерами от первого до 25-го. Тестовые вопросы и ответы (ТЗ) в вариантах также под разными литерами. В паспорте правильных ответов номера тестовых вариантов (ТВ) располагаются по горизонтали от 1-го по 25-й, а номера тестовых заданий (ТЗ), т. е. вопросов также от 1-го по 25-й – по вертикали. В точке пересечения на оси координат номера варианта и номера вопроса стоит литер правильного ответа – один из пяти – А, В, С, D, Е. Таким образом все пространство X-Y углом вверх заполнено литерами, а на линиях X-Y по 25 цифр. Само содержание вопросов и ответов ТЗ здесь отсутствует.

В тестируемых листах студент пишет номер ТВ, а литеры ответа с 1-го по 25-й вопросы ставит в каждую клеточку столбиком сверху – вниз под № ТВ. Выполнив один вариант обменивает у преподавателя на другой. Проверка выполненных ТВ осуществляется наложением на паспорт номеров ТВ.

Несовпадающие литеры – ошибка. Взгляд сверху – вниз замечает ошибки за считанные секунды.

Данная технология не позволяет списывать друг у друга. Да и никому не интересно это делать, так как каждый контролирует сам себя с помощью преподавателя. Искать данный вопрос с ответами, где отмечен правильный, невозможно – шелест пакетов, шорох, лишние движения головой, руками никто не производит, интеллект работает в полной тишине, на всех столах чисто, кроме тестового варианта и листа бумаги, да и нет времени на поиски – надо писать и думать, осуществлять выбор – кто больше и качественнее. Количественные нормативы не устанавливаются, только качественные определяет паспорт. Здесь по закону философии количество переходит в качество. Этот закон подкрепляет практическое официально несанкционированное правило: кто больше и лучше выполнит тестовые варианты (ТВ) на занятии. Со звонком все сдают свои работы на проверку и оценку. Результаты объявляются на следующем сеансе тестирования. Все открыто, прозрачно, честно и справедливо.

Лекции, семинары проводятся по плану и расписанию. Речевому коммуникативному общению предостаточно времени, но нет высокого качества образования.

Тесты изучаются самостоятельно. На тестирование отводятся занятия по СРСП (самостоятельная работа студента с преподавателем). Обучающие знаниевые тесты и тестирование обобщают пройденный и пропущенный, невыученный материал, недостаточно усвоенные основополагающие знания предмета. Обучающие тестовые задания (ОТЗ) – превосходный материал на СРСП. Лучших учебных заданий нет в природе образования.

Значимость инновационной системы интерактивной технологии учебного тестирования как средства достижения качества образования в показателях успеваемости в ее мотивирующей силе, во-первых. Она стимулирует и побуждает мотивы к постоянному наращиванию усилий, активному стремлению в достижении все больших успехов в индивидуализированной познавательной деятельности. Во-вторых, в тестируемых тестовых заданиях (ТЗ) во всех вопросах и всех ответах системно излагаются объективные, истинные научные положения, открытые учеными и переложенными в учебники. В-третьих, студент не читает ТЗ подряд как главу или параграф учебной литературы. Он осуществляет поиск и смысловой выбор нужного ответа, без угадывания.

Коллеги глядя на развернутый лист тетради в клетку, где решены 20-25 вариантов по 25 вопросов столбиками и все на отлично, не могут поверить и говорят, что студенты мастера на шпаргалки и списывание. Данный вопрос являлся и для нас, и для студентов делом чести и достоинства. Даже слабоуспевающий студент способен разобраться в тестовом задании, состоящего из конкретного содержания учебного материала в условном вопросе, отражающего основное положение узкого фрагмента темы и пяти не условных, а реальных ответов, соподчиненных главному положению – тезису конкретного содержания знаний. Таким способом, в чередой последовательно текущих

тестовых заданиях (ТЗ) раскрывается вся тема, любой закон, любая проблема, отражающие основополагающие, системообразующие знания учебного предмета.

Инновации не рождаются на пустом месте. Знаниевые тесты и обучающее тестирование – это синтез дидактики и тестологии. Все проще простого.

В обучающих знаниевых тестах (ОЗТ) и учебном тестировании срабатывают все традиционные дидактические принципы: сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, доступности, научности и другие, которые дополняются и преобразуются в новом ракурсе в новую систему принципов и закономерностей в системе обучения.

К таковым можно отнести следующие:

а) самостоятельность и инициативность учения обучающихся в знаниевых тестах интерактивной технологии учебного тестирования;

б) глубокая внутренняя мотивация и стремление к познавательной деятельности, усвоению и пониманию системных предметных знаний, формированию навыков их познания в системе тестирования;

в) тестовая технология мотивации прогрессивного движения к высокому результату как цели образования в показателях 100%-го качества успеваемости;

г) качество изучаемых знаний, прежде всего обеспечивается самим содержанием учебного материала, который закладывается в банк тестовых заданий последовательно в логике каждой темы, разделов всего учебного предмета в главных основополагающих системообразующих и инвариантных знаниях, снижающих перегрузку, а также технологией тестирования индивидуализированными, персонализированными тестовыми вариантами (ТВ) в которых знаниевые тестовые задания (ЗТЗ) циркулируют, вращаясь и многократно повторяясь, создавая равные условия для тестирующихся и возможность усвоения, закрепления системы предметных знаний. Технология тестирования составляет специальная компьютерная программа по запросу преподавателя, автора-составителя банка знаниевых тестовых заданий (БЗТЗ);

д) развитие интеллекта, логического и тестового мышления в процессе анализа и синтеза, дедукции и индукции, сравнения и выбора;

е) проверка и оценивание каждого обучаемого по всем вопросам банка знаниевых тестовых заданий неоднократно.

Реализация новых принципов сливается с закономерностями: инновационной технологией знаниевых тестов и обучающего тестирования (ЗТОТ):

1) познание и усвоение знаний, умений, навыков есть акт мышления и произвольного закрепления в процедуре тестирования;

2) чем активнее и продуктивнее тестовый познавательный процесс, тем интенсивнее развитие интеллекта и мышления студента, школьника;

3) перевод внешних знаний, открытых учеными, и артефактов во внутренний план личности путем их познания, размышления над ними, уста-

новления связей и отношений между знаниями, развивает природные когнитивные задатки маленьких и больших детей, школьников, студентов;

4) сплав теории и практики образования – единственный критерий фундаментальности;

5) персонализация и индивидуализация образования в инновационной системе обучающего тестирования знаниевыми тестами;

6) технологизация образования как первый шаг в его инноватизации – достижении качества успеваемости, качества усваиваемых знаний при слаборезультатном обучении;

7) получение школьных аттестатов и вузовских дипломов с отличием явится закономерностью и правилом, но не исключением, в подготовке кадров – инноваторов во всех сферах производительной деятельности;

8) степень глубины и прочности знаний – основа креативности, интуиции, инновационной деятельности дипломированных специалистов;

9) переход количественных результатов тестирования в качественные – закономерность;

10) инновационная технология обучающего тестирования (ИТОТ) – многократное снижение перегрузки сжатым объемом информации с мотивацией достижения качества успеваемости в образовательном процессе;

11) беспрецедентная в истории образования и науки новая система оценивания прогрессирующего качества успеваемости с избытием оценок у каждого на каждом сеансе тестирования – главный мотив учения. Именно оценки позволяют осуществлять самоконтроль, самооценку и самокоррекцию ошибок в тестировании;

12) обобщение и интеграция предметных знаний в технологии тестирования с целью повышения качества успеваемости как главного обобщенного интегрированного показателя качества образования;

13) количество выполненных и оцененных тестовых вариантов переходит в качество успеваемости.

Опыт многолетней инновационной педагогической деятельности и повышенные результаты высокого качества успеваемости позволяют и приводят к данным выводам [5].

#### **Список литературы**

1. Беспалько В.П. Можно ли купить инновации//Педагогика, 2010, – №7. – С. 30-36.

2. Болотов В.А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования //Педагогика, 2010. -№1. – С.6-11.

3. Ким Б.И. Интерактивная технология учебного тестирования. Алматы: Эверо, 2006. – 588 с.

4. Ким Б.И. Педагогика, обучающие тесты, Астана – Алматы: Эверо, 2007. – 208 с. – 500 экз.

5. Ким Б.И. Стратегия прогресса к Новой системе образования. г.Костанай: Каз-Типография, август 2014. 460с., 22,33 п.л.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ

*Киугель К.В., Иванова Э.В.*

студентки кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия, г. Белгород

В статье описывается роль игровых компьютерных технологий в коррекции детей с отклонениями в развитии. Также рассказывается о положительном влиянии данных технологий на этих детей, а именно формируется самостоятельность, инициатива, различные компетенции и социальный интеллект. Появляется возможность интегрироваться в общество и достигнуть социальной полноценности.

*Ключевые слова:* игровые компьютерные технологии, психолого-педагогическая коррекция детей с отклонениями в развитии, дети с тяжелыми нарушениями речи, социальный интеллект, социальная адаптация, социализация.

В последние годы компьютерные технологии все более прочно входят в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образовательный процесс. Проблема использования компьютерных технологий не только в специальном образовании, но и в образовании вообще, активно обсуждается и изучается представителями различных областей психолого-педагогической науки. Исследования и обсуждения касаются как вопросов позитивного и негативного влияния компьютерных средств на развитие обучаемого (А. В. Беляева, А. В. Войскунский, Ю. М. Горовец, А. В. Карпов, Е. А. Куликова, Э. Г. Скибицкий, Л. Д. Чайнова), так и оптимизации образовательного процесса, формирования различных компетенций детей в условиях применения компьютерных технологий в обучении, включения компьютерных технологий в коррекционно-развивающий процесс (Р. Ф. Абдеев, В. П. Беспалько, Ю. Ф. Гаркуша, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, Е. И. Машбиц, Л. Р. Лизунова, З. А. Репина, Ж. А. Тимофеева, Л. В. Тхоржевская). Последнее имеет особую актуальность в отношении детей с отклонениями в развитии, в том числе детей с одним из наиболее распространенных видов нарушений развития – тяжелыми нарушениями речи. В этом плане использование традиционных коррекционно-развивающих технологий является недостаточным и требует включения дополнительных средств. На сегодняшний день такими дополнительными средствами коррекции могут служить игровые компьютерные технологии.

Последние два десятилетия в специальной педагогике и психологии уделяется все большее внимание разработке и применению компьютерных технологий в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Например, Ю.Ф. Гаркушей [3], З.А. Репиной и Л.Р. Лизуновой [9] разработаны компьютерные программы для обучения детей, имеющих речевые нарушения. Под руководством О.И. Кукушкиной в 2001-2003 гг. разработан пакет специали-

зированных компьютерных программ для детей с нарушением слуха, речи и задержкой психического развития по формированию представлений об окружающем мире и математических представлений [5].

На сегодняшний день исследователи приходят к заключению, что применение компьютерных технологий в процессе психолого-педагогической коррекции детей с отклонениями в развитии будет способствовать формированию их самостоятельности и инициативы, даст им возможность интегрироваться в общество и достигнуть социальной полноценности (Ю. Ф. Гаркуша [3], О.И. Кукушкина [5], З.А. Репина [9], Тхоржевская [10]). Кроме того, как отмечает Л.Р. Лизунова, некоторая обезличенность в общении ребенка с компьютером способствует формированию доверия к собеседнику, а компьютерные упражнения позволяют ему моделировать различные ситуации общения, осуществить которые в реальной жизни для ребенка с отклонениями в развитии является довольно затруднительным [7].

До сих пор в отношении детей с тяжелыми нарушениями речи разрабатывались компьютерные игры для формирования и закрепления учебных навыков, развития познавательной сферы, коррекции речевой деятельности (Ю.Ф. Гаркуша [3], О.И. Кукушкина [5], Л.Р. Лизунова [7], З.А. Репина [9]). Такие вторичные нарушения как недостаточная сформированность социально-перцептивных умений, нравственных инстанций, коммуникативных компетенций не являлись объектом психолого-педагогической коррекции средствами компьютерных технологий. Между тем, данные нарушения, являясь вторичными, не являются специфическими, характерными только детям с нарушениями речи, но и детям с другими отклонениями в развитии (О.К. Агавелян [1], Ж.И. Намазбаева [8], Э.И. Кякинен [6] и др.). Указанные нарушения затрудняют социальное развитие ребенка, включают механизмы социальной дезадаптации, десоциализации, а, иногда, и асоциализации.

Включение компьютерных технологий, в частности компьютерных игр, в коррекционно-воспитательный и коррекционно-развивающий процесс позволит формировать один из механизмов, обеспечивающих социализацию детей с тяжелыми нарушениями речи – социальный интеллект.

В рамках проекта «Компьютерные игры как средство развития социального интеллекта детей с отклонениями в развитии», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом в 2012 году (проект №12-06-00041/12) разработан и апробируется комплекс компьютерных игр, направленных на развитие социального интеллекта детей с тяжелыми нарушениями речи, предназначенных для использования в коррекционно-развивающей работе педагогами-психологами, учителями-логопедами специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. В данный комплекс вошли игры по таким разделам, как «Чувства», «Поведение», «Моя семья», «Школа», «Конфликты», «Сказки», «Осторожно: опасность!», направленные на развитие таких механизмов социального познания, как эмпатия, рефлексия, идентификация, формирование умения организовывать общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми, конструктивно разрешать конфликты и др. Разработанный комплекс компьютерных игр может быть включен в

коррекционно-развивающий процесс, организуемый педагогами специального образования в процессе обучения, воспитания, коррекции, социальной адаптации, социализации детей с такими отклонениями в развитии, как тяжелые нарушения речи.

Учитывая то, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют различные по уровню и направленности компенсаторные возможности, предполагается разный уровень достижения детьми уровня развития социального интеллекта и воздействия на различные сферы социального познания ребенка.

Исследование указанного плана позволяет выделить уровни развития социального интеллекта и описать относительно благоприятные сферы для развития социального познания у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Компьютерные игры, представленные в разработанном комплексе, направлены на:

1) развитие самопознания (умения понимать свой внутренний мир, свои эмоциональные состояния, адекватно оценивать себя, свои возможности, поступки, критично относиться к себе и др.);

2) развитие познания других (умения понимать внутренний мир других людей, распознавать их эмоциональные состояния, интерпретировать, прогнозировать и оценивать их поведение и поступки и др.);

3) формирование умения конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми (педагогами, родителями, сверстниками, посторонними людьми), разрешать межличностные конфликты;

4) развитие способности оценивать свое поведение и поведение других и осуществлять его коррекцию.

Апробация разработанной технологии позволит говорить о целесообразности внедрения игровых компьютерных технологий в коррекционно-развивающий процесс по развитию у детей с тяжелыми нарушениями речи такого механизма социализации, как социальный интеллект, и сделать вывод об эффективности компьютерной технологии.

Изучение социального интеллекта детей с тяжелыми нарушениями речи проводится посредством разработанного комплекса диагностических методик, в который в том числе, вошли методики, прошедшие апробацию и стандартизацию в рамках выполнения проекта при финансовой поддержке РГНФ в 2010-2011 гг. «Дифференциальная диагностика детей с интеллектуальными нарушениями», например такие методики, как: «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний», «Сказка», «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации», «Я и школа» (Л.Ф. Фатихова). Данные методики имеют возможности как качественного, так и количественного анализа, и в совокупности с результатами исследования по другим диагностическим методикам, позволяют судить не только об уровне и особенностях развития социального интеллекта у детей с тяжелыми нарушениями речи, но и провести сравнение результатов исследования до и после применения комплекса компьютерных игр, а, следовательно, сделать выводы о динамике развития социального интеллекта у детей в условиях применения разработанной технологии и, следовательно, об

ее эффективности и целесообразности дальнейшего внедрения в коррекционно-развивающую работу, направленную на социальную адаптацию и социализацию детей с тяжелыми нарушениями речи.

#### Список литературы

1. Агавелян, О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития [Текст] / О. К. Агавелян. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.
2. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью [Текст]: дис. . канд. психол. наук / И. С. Володина. – СПб., 2004. – 194 с.
3. Гаркуша, Ю. Ф., Новые информационные технологии в логопедической работе [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 22-28.
4. Дмитриева, Е. Е. К проблеме коммуникативного развития дошкольников с лёгкими формами психического недоразвития [Текст] / Е. Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 3(5). – С. 33-37.
5. Кукушкина, О. И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе [Текст] / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 59.
6. Кякинен, Э. И. Представления об абстрактном добром и злом человеке у детей с ЗПР [Текст] / О. И. Кякинен // Психология и мораль. – СПб.: Речь, 2004. С. 210-214.
7. Лизунова, Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: Учебно-метод. пособие / Л. Р. Лизунова. – Пермь: ПОИПКРО, 2005. – 60 с.
8. Намазбаева, Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы [Текст]: методическое пособие / Ж. И. Намазбаева. – Алма-Ата: КазПИ им.Абая, 1985. – 70 с.
9. Репина, З. А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» [Текст] / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5(14). – С. 285-287.
10. Тхоржевская, Л. В. Коррекционно-развивающие компьютерные технологии в системе психологической помощи детям с разными видами дизонтогенеза [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Л. В. Тхоржевская. – СПб., 2003. – 204 с.

### ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЕ ПОЗНАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ

*Кравченко К.А.*

доцент кафедры рисунка, живописи и художественного образования  
Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ», канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются особенности художественно-образного познания в процессе обучения рисунку. Автор отмечает, что процесс изображения позволяет осмысливать качества натурной постановки и прогнозировать различные варианты ее воплощения на изобразительной плоскости, т.е. решать научные и практические проблемы создания художественного образа в академическом рисунке.

*Ключевые слова:* академический рисунок, познание, художественный образ, практическая изобразительная деятельность.

Процесс изображения с натуры в академическом рисунке включает в себя наблюдение натуры на основе психических познавательных процессов, систему постановки учебно-познавательных задач, и саму изобразительную деятельность. Эти составляющие постепенно формируют у студента компоненты познавательного процесса, которые в дальнейшем преобразуются в его профессиональные качества, как художника [2, с. 123].

Познание весьма объемный по своему содержанию, многозначный процесс, сущность которого состоит в получении и постоянном обновлении необходимых знаний. В философии познание понимается как совокупность методов приобретения человеком новых знаний.

Познание является поступательным процессом и развивается по восходящей линии от простого к сложному, от низшего к высшему. В процессе обучения рисунку студент идет от познания внешних признаков натуры к пониманию ее конструкции и присущих ей внутренних связей, познание которых возможно только на ступени абстрактного, логического мышления.

Процесс познания есть бесконечный процесс восхождения от живого созерцания к абстрактному мышлению. Чувственное и рациональное познание находятся в неразрывном единстве, но качественно различны. Это различие состоит в том, что чувственное познание дает поверхностные сведения об объекте для изображения, а рациональное познание раскрывает сущность и закономерности его конструкции и пластики формы. Оба эти момента познания являются отражением внешнего мира в сознании будущего художника. Содержанием чувственного и рационального познания в рисунке является натурная постановка, живое созерцание и абстрактное мышление есть лишь различные формы ее познания. Переход от живого созерцания к абстрактному мышлению является качественным скачком, который знаменует собой переход от познания внешних качеств объекта изображения к познанию его сущности, т.е. конструкции, пластики и художественных средств ее изображения.

Без живого созерцания немислимо абстрактное мышление. В свою очередь без абстрактного мышления познание натурной постановки невозможно. Органы чувств дают нам достоверные знания об объекте изображения только в неразрывной связи с мышлением и изобразительной практикой. Наоборот, абстрактное мышление без чувственного познания и практики не может дать истинных знаний о натуре и методе ведения рисунка.

Одна из исторически первых форм – познание мира через процесс изображения как важный элемент деятельности человека. В ходе изображения человек осуществляет активную познавательную деятельность, приобретает большой объем новых знаний, впитывает в себя богатство окружающего мира.

Процесс изображения позволяет осмысливать качества модели и прогнозировать различные варианты ее воплощения на изобразительной плоскости, т.е. решать научные и практические проблемы академического рисунка.

Исторически важную роль играло и мифологическое познание, в рамках которого зарождается художественно-образная форма познания, в даль-

нейшем получившая наиболее развитое выражение в искусстве. Оно позволяет решать учебно-познавательные задачи, так как содержит в себе достаточно мощный гносеологический потенциал. Конечно, художественная деятельность, даже в процессе обучения, несводима целиком к познанию, но познавательная функция искусства посредством системы художественных образов – одна из важнейших для него. Художественно осваивая действительность в процессе рисования, удовлетворяя эстетические потребности, художник одновременно познает мир и творит его – в том числе и по законам красоты.

Художественно-образное познание – специфическая, уникальная деятельность человека, направленная на создание изображения на основе наблюдения конкретной природы. В структуру любого произведения искусства всегда включаются в той или другой форме определенные знания о пропорциях, конструкции, тоне и т.д. В этом процессе художник выступает как активное начало, субъект деятельности по освоению свойств и характеристик модели для изображения. Его чувственная и логическая активность, направлена на объект, выступающий в познавательном взаимодействии как более пассивное начало.

Изображение модели, создаваемое субъектом в ходе познавательной изобразительной деятельности, никогда не бывает тождественно, идентично натурному объекту. Художественно-образное познание, таким образом, можно определить как порождаемый разнообразными художественно-творческими потребностями процесс постижения доступных субъекту отношений между ним и натурным объектом, результатом которого является художественный образ, изображенный на картинной плоскости.

Рисунок как форма художественно-образного познания всегда предполагает наличие определенного материала и его накопления в процессе рисования. Изображая природу, художник делает ее объектом своего познания и создает образ этого объекта, который зарождается и существует только в его сознании.

Академический рисунок, являясь своеобразным отражением материального мира, черпает содержание своих образов из объективной действительности, поэтому активная целенаправленная деятельность художника формирует изобразительные формы ее отражения. Изучение модели для изображения формирует у студента художественно-образные идеи, которые материализуются в художественных образах.

На основании профессиональной специфики обучения художественным дисциплинам, можно предположить, что любая академический рисунок представляет собой метод практического художественно-образного познания окружающего мира. С помощью такого метода субъект познает в природе те ее качества и черты (закономерности существования), которые требуются для решения конкретных задач изображения [3, с. 85].

В процессе рисования студент познает действительность не только для того, чтобы освоить, отразить ее объективные стороны, но и для того, чтобы выразить свое эмоциональное отношение к ней через изображение живой

предметности. В этом процессе, несомненно, наряду с мыслительными процессами участвует и интуиция, чувственное предвосхищение будущего изображения, и, конечно, сама практическая изобразительная деятельность, опирающаяся на объективные закономерности существования модели для изображения, особенности ее формы, конструкции, характера.

Предметы внешнего мира (натурная постановка) становятся объектами познания студента, поскольку вовлекаются в орбиту изобразительной деятельности, подвергаются активному познавательному воздействию, благодаря этому обнаруживая, раскрывая свои внутренние закономерности. Следовательно, потребности практической изобразительной деятельности определяют направление развития познания, ставят перед студентами актуальные учебно-познавательные проблемы, которые необходимо разрешить, обуславливают темпы развития его профессиональных качеств [5, с. 116]. Процесс изображения предоставляет студенту технические инструменты, научно-понятийный аппарат для решения учебно-познавательных и учебно-творческих задач. Познавательная деятельность, воплощаясь в процессе изображения, становится непосредственной производительной силой создания образа в рисунке.

Определяя рисунок как форму художественно-образного познания, мы констатируем, что он начинается с умения увидеть, поставить перед собой задачу, выбрать единственное решение, которое соответствовало бы замыслу. Его создание немислимо без познания реальной действительности, что связано с процессом восприятия, представления, воображения, активным изучением методов ведения рисунка, изобразительных возможностей графических материалов и средств [4, с. 42].

Создавая в процессе рисования объекта художественный образ, как сложную систему отражения объективной реальности, студент постепенно познает ее. Обобщенное отражение действительности связано с концентрацией, сгущением и заострением ее типичных черт и неотделимо от отношения художника к этим явлениям. Все это неотъемлемо входит в понятие «художественно-образное познание». Сознательный отбор главного, характерного через индивидуальное развивает образное мышление, воспитывает умение практически выразить свой замысел в рисунке. Следовательно, на занятиях по академическому рисунку студентам необходимо не только овладевать профессиональными умениями и навыками в области художественно – выразительных средств, но и познавать принципы создания художественного образа, язык рисунка, который имеет свою специфику.

Процесс художественно-образного познания совпадает с направлением развития процесса восприятия от чувственного, конкретного восприятия через обобщение к постижению сущности явления и проходит в несколько этапов: процесс восприятия предмета, образование в сознании графического образа предмета, выбор изобразительной формы этого представления и реализация ее техническими средствами на бумаге. Очевидно, что художественно-образное познание в академическом рисунке развивается в тесной связи с практикой изображения, оно и есть процесс получения и накопления студен-

том знаний, направленных на получение профессиональных качеств художника.

Процесс художественно-образного познания это процесс активного творческого воспроизведения действительности средствами академического рисунка в результате деятельного предметно-практического отношения художника к натуре. Самое удивительное здесь это способность художника воспринимать действительность в категориях творчества [1, с. 182].

#### Список литературы

1. Даниэль, С. М. Искусство видеть / С.М. Даниэль. – Л.: Искусство, 1990. – 223 с.
2. Кравченко, К.А. Пути совершенствования современного художественно-педагогического образования [Текст] / К.А. Кравченко // Философия образования, 2014. № 5 – Новосибирск: Изд. СО РАН, 2014. – С. 117-127.
3. Кравченко, К.А. Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.А. Кравченко. – Омск, 2009. – 170 с.
4. Шаляпин, О.В. Педагогика портретного искусства: монография [Текст] / О.В. Шаляпин. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 160 с.
5. Шаляпин, О.В. Инновационные модели обучения академической живописи на художественных факультетах в педагогических вузах [Текст] / О.В. Шаляпин // Философия образования, 2009. – №3 (28) – Новосибирск: Изд. СО РАН. – С. 114-121.

### РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Лапина В.Ю.*

студентка кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

*Воробьева Г.Е.*

ст. преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ», канд. пед. наук,  
Россия, г. Белгород

В статье функциональный базис письма рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития ребенка. Развитие функционального базиса письма позволяет осуществить интеллектуальное и социальное развитие ребенка, а народное творчество может стать хорошей стартовой площадкой для этого. Посредством народного творчества у ребенка можно развить словарный запас, высшие психические функции, такие как внимание, память, мышление, а также формировать любовь к прекрасному, к своему народу, его обычаям, традициям и праздникам.

*Ключевые слова:* функциональный базис письма, народное творчество, высшие психические функции, пословицы, потешки.

Письменная речь является необходимым условием для полноценного развития детей, начиная с 5 – 6 лет. Следовательно, над этой проблемой нужно начинать задумываться уже в детском саду. Как и любое нарушение, письменную речь можно и нужно развивать со старшего дошкольного возраста. Чтобы не допустить данного нарушения у детей взрослые должны развивать у них функциональный базис письма, который составляет основу письменной речи.

Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается [1].

Зная данное определение, мы можем сказать, что в особенно затруднительном положении в настоящее время находятся дети с нарушениями речи, которые значительно позднее сверстников осваивают звуковые, лексические и грамматические нормы речи на родном языке. Отличия речи дошкольников с недоразвитием речи от речи сверстников касаются не только количественных, но в большей степени качественных проявлений: наблюдаются искажение звуков, слоговой структуры слова, вербальные парафазии, выраженные проявления аграмматизма.

Предрасположенность к данным нарушениям, как правило, формируется в период раннего развития ребенка. Вследствие действия неблагоприятных факторов у ребенка возникает нарушение или отставание в формировании как элементарных психических процессов (графомоторные координации, звукового анализа и синтеза), так и высших психических функций – внимания, абстрактных форм мышления, общего поведения и др. [2].

Так как дидактический материал и многие игры детям уже известны, что вызывает у них отсутствие интереса к занятием. В связи с этим, мы предлагаем развивать функциональный базис письма на материале русского народного творчества. Давайте рассмотрим плюсы данной идеи:

Развитие словарного запаса ребенка;  
Большое разнообразие в дидактическом материале;  
Развитие многих психических функций: внимание, память, мышление;  
Формирование любви к русскому народному творчеству, традициям своего народа.

На основе выше сказанного, мы хотим предоставить пример наработки некоторых дидактических материалов, разделив их по направлениям использования русского народного творчества.

Пословица – это краткое народное изречение с поучительным содержанием. Основная задача – это развитие памяти, мышления и словарного запаса. Например: Логопед называет пословицу: «Какие труды, такие и плоды». Ребенок ее записывает или разбирает на слух. Если ему трудно самому понять смысл пословицы, то можно задавать наводящие вопросы. Поэтому же принципу, можно работать и с остальными пословицами:

- Детство время золотое.
- За общим столом еда вкуснее.
- В здоровом теле – здоровый дух.

- У ребёнка заболит пальчик, у матери сердце.
- Азбука – к мудрости ступенька.

Когда материал ребенком усвоен, можно играть по – другому. Вы даете начало пословицы, а он заканчивает [3].

Потешка – элемент педагогики, песенка-приговорка, сопутствующая игре с пальцами, руками и ногами ребёнка. Основная задача – развитие моторики пальцев рук. Например:

Чижи – чижи – чикалочки, (сжимаем и разжимаем кулочки)

Едет Ваня на полочке, (хлопаем ладонями по коленям)

А Дуня в тележке (перебираем быстро пальцами по парте)

Щёлкает орешки! (делаем щелчки пальцами) [2].

Кроме того, на занятиях с детьми еще можно использовать прибаутки, сказки, русские народные песни, загадки и др.

Таким образом, в своей статье мы показываем, как можно использовать русское народное творчество. Это обязательно понравится детям, расширит их кругозор, повысит их интерес к логопедическим занятиям.

#### Список литературы

1. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
2. Лагутина, Т.В. Народные скороговорки, прибаутки, частушки, пословицы, загадки [Текст] / Т.В. Лагутина. – Рипол Классик, 2010. – 256 с.
3. Фламинггуру [Электронный ресурс] / Фламинггуру. – Режим доступа: <http://flaminguru.ru/posl31.htm>
4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М., 1997. – 140 с.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

*Маркин Б.А.*

учитель географии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа №12» г. Муром Владимирской области, Россия, г. Муром

В статье инновационное обучение рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов развития географического образования. Приводится понятие инновационного обучения и его роль в различных курсах школьного географического образования.

*Ключевые слова:* инновационное обучение, методы и подходы, принцип гуманизации и гуманитаризации, дифференцированное обучение.

Процесс обучения и воспитания является неотъемлемой частью педагогического процесса. В связи с быстрым переходом к «новому образованию», также актуальна потребность в разработке и введении в процесс обучения и

воспитания инновационных средств и методов, которые бы соответствовали современным требованиям общества.

Современный учитель географии – это не только профессионал, но и яркая, интересная, увлеченная личность, интегрирующая знания педагогики и психологии, обладающая широким кругозором, и в первую очередь по географии. Это, безусловно, всесторонне развитый и образованный человек.

Творческое отношение к педагогической деятельности дает возможность получения устойчивых теоретических знаний, специальных практических умений и навыков в разрешении возникающих в процессе обучения и воспитания проблемных ситуаций, развивает способности к исследовательской инновационной деятельности. Общие направления инновационной деятельности изложены в Концепции модернизации Российского образования, которая предполагает пересмотр структуры и содержания образования, разработку и введение в действие новых государственных образовательных стандартов, вариативного обучения [3].

Потребность в инновационной образовательной деятельности в современных условиях определяется усилением принципа гуманизации и гуманитаризации, который превращает географию в науку, так как в центре изучения находится человек, общество и хозяйственная деятельность. Необходимость усиления инновационной деятельности с учащимися особенно возросла в связи с появлением большого числа авторских программ и учебников с дифференцированным обучением, школ – экспериментальных педагогических площадок по экологии и географии [2].

Развитие и воспитание активной личности – первостепенная задача современной школы, поэтому проблема развития творческих способностей учащихся с применением инновационных методик является одной из наиболее актуальных.

На уроках географии я применяю самые разнообразные методы и подходы, способствующие развитию творческих способностей учащихся. Рассмотрим их подробнее [1].

1. Метод «кроссенс». Кроссенс – хороший способ не только найти связи и смыслы в географии, но и углубить понимание уже известных понятий и явлений. Применение кроссенса в курсах географии 6 – 11 классов имеет множество вариантов. Подобранные в определённой логике образы могут быть использованы на любом этапе урока: на стадии вызова для определения темы, для определения и постановки проблемы, на стадии закрепления материала, как способ организации групповой работы на повторительно-обобщающем уроке, как творческое домашнее задание. При изучении темы «Международные организации» учащимся предлагается выполнить задание на совмещение эмблем международных организаций с их названием.

2. Метод «синквейн». Синквейн позволяет учителю решать сразу несколько задач. С одной стороны, этот прием изменяет атмосферу в классе, делая ее творческой. Ученикам нравится сочинять, они с удовольствием это делают. Однако этот прием не только способствует улучшению эмоционального состояния учеников, но и позволяет учителю проверить, как они запо-

нили важнейшие понятия темы. Например, наиболее сложным для изучения является раздел «Атмосфера» (6 класс) и вопросы, связанные с воздушной оболочкой, потому что очень трудно создать зрительный образ, так как многие процессы не имеют зрительного образа (количество осадков). Пример синквейна:

Осадки

Обложные, ливневые

Выпадают, измеряются, конденсируют

Осадки – вода в жидком или твёрдом состоянии, выпадающая из облаков

Влагооборот

3. Технология развития критического мышления – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется формированием нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений. В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий). Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

Первая стадия – «вызов», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала. Например, в курсе 9 класса при изучении темы «Машиностроительный комплекс», учитель предлагает рассмотреть картинку, связанную с темой урока и написать мини-сочинение.

Вторая стадия – «осмысление» – содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причем работа, направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Третья стадия – «рефлексия» – размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний. Класс делится на три группы и готовит мини-проект «Визитная карточка машиностроительного комплекса России».

Данную технологию хорошо развивать с начального курса географии «Землеведение», так как учащиеся начинают приобретать навыки работы с текстом и внетекстовыми компонентами [4].

4. Метод «графический конспект» – это визуальная интерпретация учебного материала, изложенного учителем и выполняемого учащимися в процессе восприятия рассказа или объяснения нового материала. Он применяется на занятиях с целью повышения эффективности обучения, а результатом является модель физического процесса или природного объекта.

В отличие от педагогических схем и готовых иллюстраций графический конспект позволяет обучающимся составить индивидуальный рисунок, который с легкостью остается в визуальной памяти и воспроизводится на контрольных и самостоятельных работах.

Использование в учебном процессе графического конспекта имеет следующие преимущества:

- В схемах представлены такие абстрактные понятия, как причинно-следственные связи, которые в природе непосредственно не выражены.
- Опорные схемы, выполненные в виде графического конспекта, служат средством познания изучаемых объектов, разрешения проблемных ситуаций. На этой основе возможно формирование творческого мышления учащихся.
- Построение графического конспекта позволяет не только организовать коллективную деятельность на уроке, но и оценить работу каждого.

Графический конспект является вторичным текстом, так как в нем в краткой форме передаются основные сведения исходного текста. При этом могут использоваться сокращения, различные знаки, символы, напоминающие элементы технологии логически опорных конспектов. В своей педагогической деятельности, данный метод я использую в курсе 6 класса «Землеведение» при изучении оболочек Земли.

В современном процессе обучения и воспитания используются, как традиционные, так и инновационные методы обучения. Нужно не только продвигать вперед инновационные методы, но и не забывать о традиционных методах, которые не менее действенны, а в иных случаях без них просто не обойтись. Нужно, чтобы традиционные и инновационные методы обучения были в постоянной взаимосвязи и дополняли друг друга [5].

#### **Список литературы**

1. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инновация: объект, предмет, и основные понятия. // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 16.
2. Карлович И.А., Маркин Б.А. Геоэкология и качество жизни населения России.//Геоэкологические проблемы современности: Доклады VI Международной конференции. Владимир, 8 октября 2014 г. / Под ред. профессора И.А. Карловича – Владимир: ООО "Аркаим", 2014. – 238 с.
3. Карлович И.Е. Инновационные подходы в изучении геоэкологии в школе. //Геоэкологические проблемы современности: Доклады VI Международной конференции. Владимир, 8 октября 2014 г. / Под ред. профессора И.А. Карловича – Владимир: ООО "Аркаим", 2014. – 238 с.
4. Карлович И.Е. Использование технологии развития критического мышления в изучении геоэкологических проблем современности//Геоэкологические проблемы современности: Доклады VI Международной конференции. Владимир, 8 октября 2014 г. / Под ред. профессора И.А. Карловича – Владимир: ООО "Аркаим", 2014. – 238 с.
5. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический аспект) // Инновации в образовании. – 2007. – №2. – С. 4-7.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНТЕРЕСА К ДВИЖЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНЫХ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ

*Михайлова Н.В.*

доцент кафедры Педагогика дошкольного и начального образования,  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
канд. педагогических наук, доцент,  
Россия, г. Оренбург

*Яковлева А.М.*

студентка 4-го курса факультета Дошкольного и начального образования,  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Оренбург

В статье раскрываются педагогические условия, направленные на развитие интереса к движениям, посредством сюжетных физкультурных занятий старших дошкольников. В обосновании педагогических условий раскрывается интерес к занятиям физической культуры, что является рычагом в укреплении психофизических качеств и разностороннего развития старших дошкольников.

*Ключевые слова:* педагогические условия, профессиональные качества педагога дошкольного образования, сюжетные физкультурные занятия, физкультурно-спортивная среда.

Условия современного общества все больше способствуют регрессу активного образа жизни. Автоматизация многих сфер жизни воспитывает у подрастающего поколения пассивность, малоподвижность, апатичность, потерю интереса к движению.

Задача взрослых заключается в привитии интереса к спорту, ЗОЖ, движениям. Без преувеличения можно сказать, что здоровье детей в наших руках. С одной стороны мы осознаем высокую роль движений в развитие детей и действуем в направлении их активизации, с другой встает проблема вызвать интерес и потребность к выполнению движений.

Чем раньше и последовательнее уделять внимание здоровью и двигательной активности ребенка, тем активнее проходит его психофизическое развитие. В этом возрасте интенсивно развиваются способности, формируются нравственные качества, вырабатываются черты характера и, самое главное, укрепляются фундамент здоровья, где особое значение в процессе воспитания ребенка играют физические упражнения [3, с. 197].

Для этого необходимо знать психофизиологические особенности дошкольников. Дети мыслят образами, для данного возраста характерно наглядно-образное мышление. Не просто идти по бревну или скамейке, прыгать из обруча в обруч, а представить, что они испытатели и отправились в научную экспедицию для исследований, а на пути у них и старый деревян-

ный мост через обрыв и болото с кочками, ловко преодолев которые они достигнут своей цели. В этой ситуации на помощь приходят сюжетные физкультурные занятия, наполненные сказочными образами и сюжетами близкими интересам детей. Для того, чтобы грамотно организовать такие занятия необходимо соблюсти ряд педагогических условий.

«Условие» рассматривается как определенное множество, выражающее отношение предмета к явлениям его окружающим, без которых этот предмет прогрессировать и существовать не может [9].

Еще Л.С. Выготский утверждал, что необходимо «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования» [2, с.55].

Никитин Е.Ю. под педагогическими условиями понимал совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [6].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [1].

Занятия физическими упражнениями оказывают большое внимание на всестороннее развитие ребенка. Формируется и развивается внутренний мир ребенка – его мысли, чувства, нравственные качества, поведение. Об этом писал еще П.Ф. Лесгафт, который рассматривал двигательную деятельность как фактор развития человека. Занятия по физической культуре содействуют обогащению нравственного опыта, формируют нравственное поведение ребенка. Физкультурные занятия способствуют формированию волевых черт характера. Особенно ценным в этом отношении считаются подвижные игры и физические упражнения [3, с.198].

Таким образом, под педагогическими условиями можно понимать, атмосферу сотрудничества, помощи, поддержки, профессионализм педагогических кадров, а не только материальное оснащение среды.

*Первым педагогическим условием нашего исследования является профессиональная подготовленность педагога к проведению физкультурных занятий.*

Михайлова Н.В. отмечала, что современный специалист во всех сферах деятельности (в том числе и в области физической культуры и спорта) должен быть полноценной личностью, морально, интеллектуально и физически готовой активно осуществлять социально значимую трудовую деятельность в условиях все возрастающей конкуренции на рынке труда [4].

В условиях ДООУ данное условие выполняется через повышение квалификаций, стимулирование, активизацию, самосовершенствование педагогов. Каждый работник должен осознавать свою ответственность за организацию сюжетных занятий. Сюда относиться и ежедневная подготовка и культура собственного тела, любовь к детям и тому делу, которым занимаешься.

Вазина К.Я. выделила следующие условия для самосовершенствования профессионального мастерства педагогов, а именно умение развивать в себе следующие качества и способности:

- исследовательские: знакомится с новыми положениями, программами, пособиями заимствовать опыт педагогов-новаторов;
- проектировочные: умение поставить цель, спланировать свою работу, создать необходимые условия, приводящие к достижению цели;
- исполнительские: умение реализовывать свой проект, работать в направлении к достижению поставленной цели;
- коммуникативные: уметь привлечь интерес родителей к здоровью и физическому состоянию ребенка;
- рефлексивные: уметь критично и адекватно оценивать свою работу и двигаться в направлении её совершенствования.

В рамках нашей исследовательской работы мы провели анкетирование педагогов и выявили, что большая часть педагогов имеет низкий уровень знаний о том, как развивать интерес у дошкольников. На основании этого мы подготовили рекомендации для педагогов на тему «Спорт – здоровье, спорт – игра» по использованию сюжетных физкультурных занятий. Провели мастер классы по разработанным сюжетным физкультурным занятиям.

*Разработка серии сюжетных физкультурных занятий – второе педагогическое условие.*

Многочисленные исследования ученых доказали особую роль движений для жизнедеятельности организма, совершенствования основных его функций. Чем активнее вовлечен ребенок в мир движений, тем богаче и интереснее его физическое, умственное развитие, крепче здоровье. По мнению А.Б. Лагутина, работа по единой жестко регламентированной «Программе воспитания и обучения в детском саду» неизбежно приводит к единообразию форм и методов воспитания и обучения, ограничивает возможности педагогического творчества, ориентирована на унифицированный стандарт воспитания ребенка, игнорируя индивидуальные особенности развития [7].

Строение сюжетного занятия такое же как и у классического физкультурного занятия. Но оно имеет своеобразные черты. Наличие сюжета, образной игровой ситуации, является его главным отличительным признаком.

При отборе содержания занятия мы учитывали опережающий характер игровой деятельности по сравнению с наличными двигательными возможностями детей. На этих занятиях мы использовали музыкальные сопровождения, театрализованную деятельность детей, образное название упражнений. Также приемы образного сравнения имитации, подражания. Это способствовало более легкому запоминанию и усвоению упражнений, увеличивало эмоциональный фон занятия. Позволяло совершенствовать такие психические качества как воображение, мышление, творческие способности, двигательную и познавательную активность. Развивающий эффект таких занятий обусловлен возможностью творческого решения задач, заключенных в игровом сюжете, а также необходимостью подчинения ребенком своей двигательной

и познавательной активности мотиву наилучшего выполнения игрового действия.

На сюжетных физкультурных занятиях дети вовлекаются в проблемно-исследовательскую деятельность, направленную на овладение обобщенными способами решения интеллектуально-двигательных задач [5].

Темы занятий по литературным произведениям: «Каша из топора», «Сказочка про Козявочку»; занятия по интересам: «Мы туристы», «Пожарные на учении»; и занятия по сказкам: «Летучий корабль», «Богатырские потехи».

К сюжетным физкультурным занятиям были изготовлены макеты, позволяющие вызвать интерес к предстоящей двигательной деятельности. Подготовлены тематические презентации, игровая атрибутика (шапочки, маски, костюмы и т.д.).

*Третьим педагогическим условием мы выделили создание физкультурно-спортивной среды.*

Организация предметно-развивающей среды является злободневной проблемой в дошкольном образовании. Это обусловлено введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Согласно ФГОС ДО развивающая предметно – пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, вариативной и безопасной, способной перестраиваться [8].

Физкультурно-спортивная среда – это совокупность игрового, спортивного и познавательного материала, которое направлено на создание положительной мотивации детей к спорту.

Особое место физкультурно-спортивной среде отведено в технологии Глазыриной Л.Д. Она рекомендует педагогам развивать интерес у детей к предметам, при помощи действий с ними. Особенно подчеркивает необходимость применения природного материала, создание совместно с детьми оригинального инвентаря: эмоциональный кегли, массажные мешочки.

Используя рекомендации Глазыриной Л.Д. мы обогатили физкультурно-спортивную среду инвентарем сделанным руками самих детей. Дополнили спортивные уголки в группах информацией о спорте и спортсменах – журналы, альбомы, карточки, а также дидактические игры, направленные на развитие воображения и интереса детей к спортивному инвентарю, правилам безопасности во время занятий и игр: лото «На что похож спортивный инвентарь», шарады, ребусы, кроссворды. Данные игры не только развивают интерес детей к движениям, но и вызывают интеллектуальный интерес.

Выделенные нами педагогические условия являются основными в работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию интереса к движению посредством сюжетных физкультурных занятий.

#### **Список литературы**

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000. – 124 с.

2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1960. – 250 с.
3. Михайлова, Н.В. Влияние средств физической культуры на укрепление здоровья дошкольников / Н.В. Михайлова // Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее: мат-лы III ежегод. Междунаро. науч.-практ. конф., посвященной дню учителя. – Новосибирск, 2014. – 274 с.
4. Михайлова, Н.В. Профессиональное становление педагога дошкольного образования по физической культуре / Н.В. Михайлова // Современные проблемы науки и образования. – М., 2014. – № 5.
5. Михайлова, Н.В. Формирование духовно-нравственных начал и укрепления здоровья в двигательной деятельности дошкольников / Н.В. Михайлова // Обучение и воспитание в период детства: духовно-нравственный аспект: сб. науч. статей. – Оренбург: ОГПУ, 2012. – С. 34-41.
6. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. д-ра.пед. наук. – Челябинск, 2001. – 427 с.
7. Тугулева, Г.В. Роль физкультурной деятельности в формировании психического здоровья дошкольников / под ред. Е.А. Лобановой // Тенденции развития дошкольного образования в современных социокультурных условиях: мат-лы. Всерос. науч.-практ. конф. – Балашов, 2011. – 120 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.

## **ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*Морозова Н.М.*

профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Воронежского института МВД России, доктор философ. наук, доцент,  
Россия, г. Воронеж

В статье экскурсия рассматривается как средство формирования общекультурных компетенций в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла. Экскурсия, объединяя в себе и учебный, и воспитательный процесс воедино, реализует основные функции речевой среды.

*Ключевые слова:* экскурсия, общекультурные компетенции, речевая среда, функции речевой среды, коммуникативная функция, информативная функция, аккультурирующая зрительная наглядность.

Формирование общекультурных компетенций является первостепенной задачей при преподавании дисциплин гуманитарного цикла. В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста говорится, что выпускник вузов МВД должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, руководствуясь принципами законности и патриотизма; способностью понимать и анализировать вопросы ценностно-мотивационной ориентации, значение гуманистических ценно-

стей, свободы и демократии; способностью уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социокультурные различия; способностью ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах; способностью самосовершенствоваться, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень и др. Вышеперечисленные общекультурные компетенции способствуют воспитанию профессионально значимых качеств личности, основанных на нормах морали, профессиональной этики и служебного этикета, пониманию социальной значимости своей будущей профессии, выполнению своего гражданского и служебного долга.

Изучение таких гуманитарных дисциплин как культурология, история Отечества, культура речи, этика и эстетика предполагает знакомство с историей страны, ее общественно-политическим устройством, литературой, живописью, музыкой, особенностями национального этикета, культурой в целом. Опыт показывает, что одним из эффективных способов формирования общекультурных компетенций при изучении гуманитарных дисциплин является урок-экскурсия. Экскурсия, как таковая, объединяет в себе и учебный, и воспитательный процесс воедино, поскольку отвечает и методическим задачам обучения гуманитарным дисциплинам, и задачам воспитательного характера.

Экскурсия – специфическое средство наглядности, ускоряющей формирование общекультурных компетенций. Практика показывает, что вводимый и отработываемый учебный материал в тех естественных ситуациях, которые создаются во время экскурсии, хорошо запоминается и активно используется в дальнейшем продуцировании знаний. Наблюдение психологов свидетельствует, что чем больше органов чувств участвует в процессе восприятия, тем прочнее закрепляются образы действительности в памяти. Воспринятые зрением факты легче становятся личным опытом учащегося. Пропускная способность зрительного канала восприятия почти в десять раз выше слухового. Во время экскурсии происходит совпадение речевого и ситуативного комплексов, когда «значение знаков тотчас же расшифровывается в наглядной ситуации восприятия и представления» [1, с.4].

Экскурсия как форма учебно-воспитательной деятельности помогает реализовать основные функции речевой среды. В процессе проведения экскурсии учащиеся знакомятся с новой информацией об истории, культуре нашей страны, тем самым реализуется функция «ознакомительно-аккультурирующей наглядности». В.Г. Костомаров «аккультурирующей зрительной наглядностью» называл включение в учебный процесс таких носителей визуальной информации, которые отражают ключевые события и явления истории и культуры государства [2, с.60]. Функция «аккультурирующей зрительной наглядности» в полной мере реализуется во время проведения экскурсий на исторические, культурологические темы. Например, экскурсия в музей Великой Отечественной войны «Арсенал», в котором размещается экспозиция «Воронежская область в годы Великой Отечественной войны». Тематика данной экспозиции разнообразна: «Воронежская область в первый

период Великой Отечественной войны», «Воронеж в 1942 году», «Освобождение Воронежского края». Кроме того, в залах музея размещены выставки: «Работа поисковых отрядов»; «От кольчуги до мундира (История военного костюма русской армии)»; «Боевой путь 4-ой гвардейской танковой армии в годы Великой Отечественной войны». Музей работает в тесной связи с ветеранами Великой Отечественной войны, Комитетом ветеранов-однополчан, поисковыми отрядами. Основная задача подобных экскурсий не только получение новых знаний, но и пропаганда военной героики и освещение событий Великой Отечественной войны.

Во время проведения экскурсий реализуется еще одна из обучающих функций речевой среды – коммуникативная, то есть передача информации от субъекта субъекту в момент непосредственного общения. Ощущение достаточности или, наоборот, недостаточности для акта коммуникации знаний в той или иной области служит лучшим средством устойчивой мотивации их получения, создает эмоциональный потенциал для дальнейшего изучения истории и культуры нашей страны. Так, при посещении Дома-музея И.С. Никитина учащиеся знакомятся не только с жизненным путем поэта, но и с его поэтическими произведениями. Особое внимание экскурсовода уделяется знаменитому стихотворению «Русь», посвященного героическим страницам прошлого России. После чтения стихотворения начинается его обсуждение. Учащиеся вступают в диалог на тему «Отечественная война 1812 года», «Этапы становления Руси», во время которого имеют прекрасную возможность продемонстрировать свои знания по данной проблематике.

Экскурсия способствует реализации и информационной функции. На литературных, искусствоведческих экскурсиях происходит практическое «погружение» в мир русской культуры и искусства. Во время экскурсии «Литературные имена на карте Воронежа» учащиеся знакомятся с творчеством А. Кольцова, И. Никитина, И. Бунина, О. Мандельштама, А. Платонова. При посещении Воронежского краеведческого музея учащиеся узнают историю города Воронежа. Наибольший интерес вызывают экспозиции, посвященные строительству первого русского военно-морского флота Петром I, истории создания известного во всем мире хора народной песни имени М.Е. Пятницкого, восстановлению разрушенного после войны города и пр.

Экскурсионная практика осуществляет и акселеративную обучающую функцию речевой среды, которая включает психологическую и методическую подготовку к общению во время экскурсии. Психологическая подготовка включает в себя изучение перед экскурсией круга возможных ситуаций, проведение беседы, настраивающей на восприятие экскурсионного материала. Методическая подготовка включает ряд таких важных этапов как анализ индивидуальных особенностей группы, их общеобразовательный уровень, курс обучения, тематику занятий,

Как видим, использование краеведческого материала в целях формирования общекультурных компетенций реализует одновременно и воспитательную и учебную функции. Творческий подход к использованию экскурсии как средства формирования общекультурных компетенций дает большой

положительный эффект, поскольку усвоение учебного материала осуществляется в естественных речевых условиях, обеспечивающих устойчивую мотивацию к овладению новыми знаниями.

#### **Список литературы**

1. Жинкин, Н.И. Психические особенности спонтанной речи [Текст] / Н.И. Жинкин // Иностранные языки в школе. – 1965. – №4. – С. 4.
2. Леонтьев, А.А. Обучающие функции языковой среды и проблемы интенсификации включенного обучения [Текст] / А.А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1983. – №4. – С.60.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ФУТБОЛЬНОГО АРБИТРА**

***Пархаева О.В.***

старший преподаватель,  
Инженерно-технологический институт НИЯУ МИФИ,  
Россия, г. Дмитровград

***Судакова Ю.Е.***

зав. кафедрой физической культуры и спорта,  
Инженерно-технологический институт НИЯУ МИФИ,  
кандидат педагогических наук,  
Россия, г. Дмитровград

***Буховец М.С.***

специалист по физической культуре и спорту МБОУ ДОД ДЮСШ «Спартак»,  
Россия, г. Дмитровград

***Пискунов А.В.***

руководитель физического воспитания  
Дмитровградского техникума строительной индустрии,  
Россия, г. Дмитровград

В статье рассматриваются некоторые аспекты психологической подготовки арбитров и психологии судейства в целом на современном этапе развития футбола. В исследовании уделяется особое внимание проблемам изучения природы принятия правильных решений арбитром в футбольном матче, а также взаимосвязи персональных характеристик арбитра и качества судейства.

*Ключевые слова:* арбитр, игровая ситуация, психологические факторы, концентрация.

Спортивное соревнование является предметом спортивной психологии как психическое явление, обладающее характерными свойствами, многогранными процессами и специфическими состояниями. Иногда соревнование рассматривается как специальный тип поведения, ситуация.

Любая спортивная деятельность – результат противоборства спортсмена или команды с внешними условиями. Эти условия включают в себя соперника, тренера, болельщиков, стадион, а также, например, погоду. Все эти факторы влияют на деятельность арбитра, но он, в конечном счете, отвечает за это. В психологии об арбитре говорят как о личности, выполняющей какую-либо работу. Если посмотреть на эту «личность» глубже, можно заметить, что ее способность – основа любой спортивной деятельности. Эта способность будет зависеть, прежде всего, от уровня физической подготовки, маневренности, аэробной и анаэробной выносливости и силы. Личность арбитра также подвергается воздействию со стороны внешней среды. Каждый человек индивидуален, а арбитр – это прежде всего человек со своими особенностями и эмоциями. Один и тот же поступок, одно и то же слово могут по-разному отразиться на нем. Один арбитр сможет квалифицированно работать, а другой нет. Причина этого – психологическая подготовка, устойчивость психики, поэтому насколько судья владеет искусством коммуникации, настолько ему будет легко управлять всем ходом матча.

Цель работы: оценить прием правильных решений арбитром в проведении спортивных соревнований, а именно футбольных матчей.

Задачи работы:

-изучить психологические факторы, воздействующие на проведение и судейство игры арбитром (судьей);

- выявить психологическую подготовку арбитра на фоне его предстартового психического состояния.

Футбольный арбитр – это сложный элемент в механизме футбольного матча, методически и физически подготовленный психолог и воспитатель.

Способность арбитра принимать правильные решения, управлять игрой будет зависеть от уровня его физической подготовки, «умственного коэффициента готовности» и ряда других факторов. Под физической подготовкой имеется в виду выносливость, скорость, реакция и др. «Умственный коэффициент готовности» – это мотивация, оценка, смятение, понимание и концентрация, он определяет возможность превращения предполагаемых способностей в фактические действия. Под другими факторами следует понимать погоду, стадион, питание, шум, стресс и др.

Персональные качества – это индивидуальные качества каждого арбитра, которые можно развивать и совершенствовать. Тогда как внешние условия не зависят от судьи, но оказывают достаточно сильное влияние на принятие решений на футбольном поле.

В процессе работы изучим психологические факторы, воздействующие на проведение игры и принятие правильного решения, такие как стресс, концентрация, персональные качества (поведение на поле во время игры), физическая подготовленность арбитра.

Стресс – часть повседневной жизни, он присутствует везде и всегда. Шум, погодные условия – всё это обостряет и возбуждает органы чувств арбитра. В интеллектуальной сфере он чувствует напряжение так же, как и в социальной области. Арбитр реагирует на напряжение и нагрузку, пытаясь

приспособиться, пробуя выносить нагрузку, что приводит к своего рода механизму защиты человеческого организма. Под давлением негативных факторов достигается большая устойчивость к стрессу, чем в повседневной жизни. Однако стресс может производить негативный эффект. Когда достигается точка, в которой арбитр не может больше иметь дело с напряжением, то есть когда он перегружен, наступает крутой спад деятельности. Перенапряжение не позволяет делать какие-то экстраординарные усилия, хотя для экстраординарного усилия некоторая степень напряжения необходима [1].

Как любой стресс соревнование играет положительную роль, активизируя психические и физические резервы организма арбитра, и отрицательную роль, опосредованную физиологическими проявлениями астенических эмоций (психическая усталость, повышенная утомляемость, чувство психической несвежести). Существуют факторы, влияющие на стрессовость соревнования. Эмоциональные переживания во время соревнований отличаются значительной насыщенностью, быстротой смены состояний, интенсивностью протекания процессов. Наиболее важными предпосылками динамики эмоций во время соревнований можно считать следующие:

1. Масштаб соревнования. Крупные международные соревнования, олимпийские игры, чемпионаты стран и континентов характеризуется большим накалом страстей, командной и личной ответственности арбитра за исход борьбы.

2. Личностная значимость. Почти всегда исход соревнования сильно затрагивает личные интересы арбитра, имеет личностный смысл, влияет на ход спортивной карьеры, иногда порождает глубокие межличностные конфликты отдельных арбитров, служит предпосылкой становления многолетнего соперничества. Удачи и неудачи выступлений приводят к бурным эмоциям, которые у одних арбитров вызывают подъем настроения, уверенность в своих силах, а у других – спад.

3. Состав участников. Разные уровни компетентности участников соревнований служат условием возникновения и динамики многочисленных эмоциональных переживаний.

4. Наличие опыта. Опыт участия в соревнованиях данного ранга в данном составе, на данном стадионе или в сходных условиях порождает большую уверенность в своих силах, способствует более эффективному контролю над протеканием эмоциональных процессов.

5. Уровень тренированности. Хорошо тренированным арбитрам свойственны сильные, действенные эмоции.

6. Индивидуальные способности. В процессе своей карьеры арбитр вырабатывает особый почерк взаимоотношений внутри бригады, находит свои неповторимые способы обеспечения контроля за игрой, реализует присущим ему путем особенности своего темперамента, характера и способностей. Все это создает условия для богатых, содержательно насыщенных переживаний.

Понятие концентрации рассматривается как одно из персональных качеств. Концентрация неразрывно связана с напряжением. Без некоторой степени напряжения едва ли можно сконцентрироваться. Напряжение увеличи-

валяет степень понимания, которой управляет гипоталамус, и способность концентрироваться обостренными чувствами арбитра. В состоянии перенапряжения концентрация арбитра будет не в состоянии функционировать правильно. Изучив психологические исследования по данному вопросу, становится понятно, что человек в состоянии концентрироваться на 3-4 предметах. Но невозможно, например, обратить свое внимание на 11 или более предметов одновременно. Таким образом, имеются пределы человеческой способности концентрироваться, регулировать проницательную способность, как способ кратковременной памяти. Эта кратковременная память используется, например, когда один человек слушает другого. В конце предложения слушателю необходимо повторить то, что сказано вначале, несколькими секундами ранее. Подобные процессы происходят в памяти и во время ситуаций в матче. Слова из предложения или развитие игровой ситуации остаются в памяти лишь в течение очень короткого времени. Человек ограничен емкостью памяти, он может фокусировать свою кратковременную память, или концентрацию, что на важных моментах игровой ситуации во время матча, обладает одной из характеристик квалифицированного арбитра.

Концентрация может быть улучшена до некоторого предела в процессе обучения и нельзя забывать о ее врожденных способностях. В связи с этим не каждый судья может стать арбитром ФИФА. Возможно, способности в области понимания и концентрации являются решающими факторами в карьере международного арбитра.

Хорошо подготовленные арбитры могут быстрее понять важные игровые ситуации. С правильным подходом и хорошей подготовкой к матчу можно качественно улучшить понимание и концентрацию арбитра. Если арбитр выполняет некоторые аутогенные упражнения во время перерыва, чтобы расслабиться, то есть мнение, что существует риск, что он не сможет вернуться к «суперсознанию» и «суперконцентрацию» до начала второй половины. Это важно для расслабления и для восстановления. Некоторые арбитры разрабатывают свои психорегулирующие методы. Необходимо также знать и применять некоторые предматчевые упражнения, которые помогут арбитру достичь оптимальной формы к началу матча.

Персональные качества. Опыт, полученный на теоретических занятиях и на футбольном поле в практическом судействе, показывает, что в команде практически всегда есть лидер (это необязательно капитан), за которым смотрит вся команда, и очень важно выявить этого лидера с первых минут матча. Если войти с ним в контакт, то это существенно упростит судейство арбитра, на поле будет намного меньше ненужных разговоров. Часто многие тренеры футбольных команд не только не помогают судье, а наоборот разжигают страсти, обсуждая все спорные моменты. Молодые футболисты считают, что они должны поддерживать своего тренера, и возникает необходимость применять дисциплинарные санкции, педагогические внушения к самим тренерам.

Нельзя обойти такую серьезную проблему со стороны футболистов для арбитра, как грубость, дерзость, неуважительное отношение к судье, сопер-

нику, партнеру по команде, тренеру и даже зрителю, но если разобраться в самой сути, то причины могут быть самыми разными:

- реакция на несправедливое решение арбитра;
- ошибочное мнение о том, что грубость – это проявление мужественности;
- переутомление в процессе длительной напряженной игры.

Исходя из этого арбитр должен применять к ним дисциплинарные санкции, но при этом нужно постараться объяснить игроку его ошибку, и ни в коем случае он не должен наказывать футболиста с выражением удовольствия на лице, так как это у всех в дальнейшем будет вызывать отрицательный образ арбитра, наоборот, судья должен спокойно объяснить игроку то, «Что я все понимаю, вы устали, но правила для всех одинаковы, и за это нарушение вы получаете предупреждение, следите за собой в дальнейшем». Стоит отметить и такой важный момент, как распределение внимания. Хорошо подготовленный арбитр обладает высокоразвитым умением распределять внимание на те или иные моменты и контролировать нескольких игроков сразу. Он внимательно смотрит за тем, от кого может исходить наиболее опасная ситуация, в то же время держит в поле внимания и остальных футболистов, ассистентов, четвертого судью и так далее. Далеко не каждый бывший футболист может стать квалифицированным арбитром, тут необходимо знать и разбираться в тонкостях футбола, хорошо разбираться в методике судейства, постоянно поддерживать хорошую физическую форму, помимо этого быть психологом и педагогом, иметь горячее желание судить, плюс упорно работать над развитием у себя качеств необходимых судье.

Высокий уровень физической подготовленности арбитра, включающий в себя общую физическую подготовку и специальную физическую подготовку (качества наиболее характерные для работы арбитра – выносливость, быстрота, ловкость), является определяющим в успешном судействе, в том числе и в устойчивости психологического состояния. Хорошо физически подготовленный профессионал чувствует уверенность в себе и своих действиях [2].

Для оценки психологической подготовки арбитра необходимо понимать, что в спорте без психического напряжения нет продуктивной работы. При работе по подготовке арбитра ему необходимо объяснить, что критические ситуации являются важными составляющими его спортивного развития. Психологическая подготовка должна включать методики социально психологического тренинга, нацеленные на обсуждение различных критических ситуаций, обучение технике их анализа. Арбитр должен уметь эффективно переживать негативные чувства, должен научиться быть независимым от критики, хорошо использовать стрессы и конфликты для собственного развития. Подготовка арбитра характеризуется способностью приобретать навыки, необходимые для технико-тактической подготовки, знания правил недостаточно, чтобы судья мог наилучшим образом выполнять свою работу. Некоторые арбитры начинают психологически готовиться к матчу с момента получения назначения, за два-три дня или за неделю вперед. Другие же делают это по

приезде на стадион, совершенно перестают разговаривать, пытаются сосредоточиться, другие же, чтобы добиться сосредоточенности, до последнего момента смеются и шутят. Это вопрос характера, менталитета, в конечном счете, действительно чисто субъективный вопрос.

Предстартовое психическое состояние арбитра характеризуется его подготовкой, требует учета и рассмотрения соревновательных переживаний и состояний (стартовая лихорадка, стартовая апатия, боевая готовность), которые предшествуют соревнованиям и следуют за успехами или неудачами во время проведения и судейства матча.

Стартовая лихорадка характеризуется сильным волнением, частичной дезорганизацией поведения, беспричинным оживлением, быстрой сменой эмоциональных состояний, неустойчивостью внимания, несобранностью, ошибками, обусловленными ослаблением процессов памяти (запоминание, узнавание, сохранение, воспроизведения, забывания).

Стартовая апатия обусловлена течением нервных процессов, противоположных тем, которые вызывают стартовую лихорадку: тормозные процессы в нервной системе усиливаются, чаще всего под воздействием сильного утомления или перетренированности [3].

Боевая готовность связана с оптимальным соотношением динамики возбуждательных и тормозных процессов в нервной системе, их уравновешенностью и оптимальной подвижностью. Признаками такого состояния служат: сосредоточенность внимания на предстоящем соревновании, повышенная восприимчивость и способность мыслить, действенность, и оптимальный уровень тревожности.

В заключение можно сделать вывод, что в работе были рассмотрены лишь некоторые основы психологической подготовки арбитров и психологии судейства в целом, а также природа принятия правильных решений в футбольном матче. Были выявлены некоторые аспекты влияния стресса и концентрации до начала и во время проведения и судейства матча. В исследовании уделено особое внимание изучению персональных качеств арбитра на поле, а также рассмотрено влияние физической подготовленности на качество судейства. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что способность каждого арбитра управлять собственным поведением зависит, прежде всего, от способности стабилизировать свою реакцию к ситуациям и усилить собственную уверенность. Иначе имеется риск потери контроля в матче в сложных ситуациях, и, несмотря на лучшие намерения, вынесение неправильных решений.

Арбитр должен учиться брать ответственность на себя, управлять собой в любых эмоциональных обстоятельствах и быть психологически и физически подготовленным специалистом.

#### **Список литературы**

1. Алимов, С.А. Футбольный арбитр [Текст] / С.А. Алимов. – М.: ВНИИФК, 1970. – 72 с.

2. Будогосский, А.Д. Физическая подготовленность и профессиональный интеллект арбитров как условия реализации возможностей диагональной системы судейства [Текст] / А.Д. Будогосский, Е. Турбин // Теория и практика футбола. – 2004. – №3. – С. 20-24.

3. Будогосский, А.Д. Организационно-педагогические аспекты построения процесса профессиональной подготовки футбольных арбитров начальной категории [Текст] / дисс. ...канд. пед. наук / А.Д. Будогосский. – М., 2008. –26 с.

## **ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

*Пчелинцева Е.В.*

доцент кафедры психологии и педагогики «Ивановской государственной медицинской академии» Министерства здравоохранения России,  
канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Иваново

В статье представлены ведущие направления современных научных исследований, изучающих проблемы преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста. В контексте творческой педагогики рассматриваются методы организации продуктивных творческих видов деятельности (творческой игры, сюжетного, комментированного рисования, сочинение авторской сказки и др.), отражающих своеобразие переживания ребенка. Применительно к проблеме преодоления последствий насилия над детьми определено значение процесса воспитания творческой направленности личности как содержательной формы психической деятельности, как составляющей любой самостоятельной деятельности, которая проявляется в выборе способов осуществления замыслов, в стремлении проявить инициативу, волевое усилие, готовность отступить от заданной ситуации, образца и «разрушить» инструкции, проявляя оригинальность.

*Ключевые слова:* воспитание творческой направленности личности, преодоление последствий насилия над ребенком, гуманизация, дезадаптация личности, эмпатия, социализация личности.

Психолого-педагогические исследования конца XX века обеспечили основу для дальнейшей реконструкции нравственных смыслов воспитания и образования детей. Учитывая социально – экономические преобразования в обществе, которые существенно изменили содержание и методы воспитания детей, исследователи последних лет заострили внимание педагогической общественности на необходимости использования методов, приемов творческой педагогики. Анализ взглядов авторов, разрабатывающих вопросы оказания помощи детям из неблагополучных семей (А.Г.Асмолов, А.Бандура, С.А. Беличева, Л.И. Божович, А.Я. Варга, Е.Н. Волкова, Е.М. Вроно, В.Г.Маралов, М. Мид, Т.Я.Сафонова, В.А.Ситаров, Р.М.Чумичева, Е.И. Цымбал и др.), определили основные направления психолого- педагогического сопровождения ребенка, пережившего насилие путем вовлечения его в совместную со взрослым творческую деятельность, выявив при этом тенденции развития проблемы в научных трудах, рассматривающих основы гу-

манистической педагогики, трудности и противоречия в восстановлении положительного опыта личности средствами искусства [1, с. 127].

В этой связи принципиально важными являются научные исследования (Л.И. Божович, А.Н.Зими́на, М.З. Неймарк и др.), раскрывающие возможность преодоления последствий насилия через активизацию творческой деятельности ребенка дошкольного возраста, а именно через воспитания творческой направленности личности [7, с. 126]. Рассмотрим, как определяется понятие «направленность личности» в современных исследованиях.

В научной литературе, «творческая направленность» характеризуется по-разному, в зависимости от цели исследования. По отношению к нравственному воспитанию «творческая направленность личности» рассматривается как сложное, целостное образование, состоящее из разнообразных по содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений и потребностей (А.В.Зосимовский); исследователями патриотического воспитания данное понятие определяется как стержневое образование в моральном облике человека, объединяющего его общественно значимые личностные качества (С.А.Козлова), а применительно к трудовому воспитанию – как личностное образование, выражающееся в стремлении совершать как общественно полезные, так и узколичностные деяния (А.С.Макаренко) [7, с. 96]. Можно выделить общие черты характеристики понятия «творческая направленность», индифферентные к содержательной стороне процесса воспитания; интегрированная сущность этого явления, активность, деятельностное основание, мотивация. Важность этих общих качеств для любого типа направленности личности подтверждается в психологической литературе. Понятие «направленность личности» трактуется психологами как «устойчивая доминирующая система мотивов, возникающая в процессе жизни и воспитания, и подчиняющая себе все сферы жизнедеятельности человека» (Л.И. Божович), «как результат возникновения доминирующих мотивов поведения, свойство мотивационно-потребностной сферы» (М.З. Неймарк), «как условие существования любого вида жизнедеятельности человека» (П.М. Якобсон), «как глубоко-личностное образование, формирующееся на основе комплекса мотивов узколичностного удовлетворения, на основе романтизма происходящего, игры» и пр. (С.К. Костюк, А.Е. Петровский) [2, с. 76].

Применительно к проблеме преодоления последствий насилия над детьми дошкольного возраста творческая направленность определяется нами как содержательная форма психической деятельности, как составляющая любой самостоятельной деятельности, которая проявляется в выборе способов осуществления замыслов, в стремлении проявить инициативу, волевое усилие, готовность отступить от заданной ситуации, образца и «разрушить» инструкции, проявляя оригинальность, а также способность ребенка, пережившего насилие, моделировать свое собственное восприятие окружающей действительности, свои отношения с взрослыми, со сверстниками, стараясь найти решения ситуаций, вызывающих тревогу, озабоченность.

Фундаментальными, в данной области следует считать исследования А.А.Катаевой, В.И.Лубовского, Е.С.Слепович и других ученых, свидетель-

ствующие о приоритетном значении воспитания творческой направленности у детей. Организация творческой деятельности взрослого с ребенком, пережившим насилие, помогает «выплеснуть наружу» свое настроение, чувства, переживания, компенсируя психические процессы, предотвращая дезадаптацию ребенка [7, с.76]. Рассматривая особенности развития эмоционально – волевой сферы ребенка дошкольного возраста, пережившего насилие, в основе разработки данной модели помощи также учитывались исследования Л.С.Выготского, указывающего, что «сензитивным периодом для развития творческих способностей, помогающим ребенку справиться с трудной жизненной ситуацией, являются первые пять лет жизни» [6, с.87].

Педагогическое сопровождение ребенка, пережившего насилие, предполагает развитие гуманистической направленности всех составляющих образовательного процесса: уважение к его личности, ориентация на создание атмосферы социального доверия, активное использование индивидуальной работы, ориентированной на проживание травмирующей ситуации, использование эмпатического слушания, диалоговых стратегий во взаимодействии как с педагогом, так и с родителями» [3, с.287].

Рассматривая вопросы методического построения процесса воспитания творческой направленности личности ребенка, пережившего насилие, следует обратиться к трудам Л.Д. Коротковой, в которых представлена образовательная технология использования «авторской дидактической сказки», как методологического средства комплексного подхода к преодолению последствий насилия на ребенком, системно раскрывающего роль семьи, педагога, конкретного родителя (со всеми входящими сюда явлениями) в сложном длительном процессе духовно – нравственного развития личности [3, с.184]. Потенциал сказки, сочиненной ребенком совместно с родителями, заключается в осмыслении лучших вариантов поступков, развитии социального опыта взаимодействия, сотрудничества.

В контексте изучения вопроса о месте сказки, как ведущего средства преодоления последствий насилия над ребенком, интересным являются исследования Л.П.Стрелковой (1989), определяющей педагогические возможности сказки, активизирующей творческое воображение ребенка. «В сказке, – пишет исследователь, появляются не только новые представления, знания, а самое главное – возникает новое отношение к людям, событиям, предметам и явлениям» [9, с.16]. Именно обращение в своем исследовании к возрастным особенностям дошкольного периода, а в частности «к умению, способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, творчески преобразовывая их», помогает ребенку не только обогатить свои представления об окружающей действительности, но и «разобраться в происходящем, откликнуться на окружающие явления и события, выразить свое отношение к добру и злу, а значит пережить отдаленные последствия человеческих действий, прочувствовать их смысл для разных людей» [9, с.16].

Значение восприятия и переживания сюжета сказки в процессе преодоления последствий насилия хорошо сформулировала М.И. Лисина (1997), которая говорила об «упреждающем влиянии сказки, сюжет, который заранее

обеспечивает ребенка арсеналом средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами в преодолении последствий его переживаний». «Взрослый вплетает в сказку со всем присущим ей набором образов и символов и свое эмоциональное непосредственное общение с ребенком на самом раннем этапе его развития, когда ребенок еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый» [4, с.68].

Дополняя впечатления от только что прослушанной сказки, автор рекомендует предложить детям краски, используя следующие методы:

- дорисовывание цветowych пятен и их озвучивание (детям предлагается воспользоваться изображенным цветowym пятном на листке бумаги, и завершить его до воображаемого образа, и рассказать о нем);

- изображение своего настроения после прослушивания сказки, используя прием по изобразительной технике «монотипия».

Таким образом, из вышесказанного видно, что творческая направленность, как составляющая продуктивных видов деятельности, органично сочетаемых с возрастными особенностями детей, проявляется в «художественном самовыражении, в стремлении проявить инициативу, волевое усилие, готовности отступить от заданной ситуации, образца, «разрушить» инструкции, проявляя оригинальность, способность смоделировать свое собственное восприятие окружающей действительности, связанное с ним «проживание неблагоприятных, тревожных ситуаций, разрушающих его эмоциональную сферу» [5, с.194]. «Художественное самовыражение» так или иначе связано с укреплением психического здоровья», а потому может рассматриваться как эффективное средство в преодолении последствий насилия над ребенком. Использование различных видов изобразительного творчества (рисование, аппликация, лепка) помогает ребенку справиться со своими переживаниями, восстанавливая эмоциональное равновесие.

Особый интерес в данном формате настоящего исследования вызывает работа ученых В.Е.Рожнова и А.В.Свешникова, указывающих, что «рисование предоставляет ребенку, пережившему насилие, возможность сообщить о себе то, что он не вполне сознает» [7, с.32]. В исследованиях В. Е. Рожнова, А. В. Свешникова (1979) отмечается особое значение игрового характера рисования, как фактора, гармонизирующего эмоциональное состояние ребенка, пережившего насилие, и предполагающего общение взрослого с ребенком [7, с.172]. Именно коммуникативное совместное рисование на свободные темы, выбранные ребенком, вызывает у последнего особый интерес, располагая к общению, развивая способность к взаимодействию с окружающими, добиваясь преодоления последствий насилия.

Убедительно раскрывая возможности преодоления последствий насилия через воспитание творческой направленности личности, ученые, педагоги – исследователи стараются внедрить в практику и совершенствовать личностно-ориентированное содержательно-методическое обеспечение воспитательного процесса при реально заинтересованном влиянии родителей на его организацию и протекание.

Так, исследование Л.Г.Веселовой, Э.П.Костиной раскрывают роль творческого активного участия дошкольников не только в процессе слушания программных и непрограммных музыкальных произведений, рефлексирова личностный опыт восприятия разного характера музыки, но и при «разыгрывании ролей в сюжетных музыкальных играх, творческих этюдах, в музыкальных играх» при выполнении творческих заданий, способствующих «отражению негативных эмоций, настроений, что формирует индивидуальный опыт в преодолении последствий насилия, готовя к положительной адаптации в нормальных жизненных условиях [7,с.45].

Подтверждение значимости совместного творчества родителей и детей, переживших насилие, мы находим в педагогических исследованиях Е.В.Мигуновой (2004), изучающей роль театрализованной игры, воздействие художественного слова на чувства и мысли дошкольников. Е.В. Мигунова, обращаясь к театрализованной деятельности как к ведущему виду игры детей дошкольного и младшего школьного возраста, указывала на значение игровых методик в работе с детьми, пережившими внутренний конфликт. Проведенные Е. В. Мигуновой экспериментальные исследования доказали, что дети, воплощая фантазии в играх, отражали в интонациях, ролевом исполнении, сценических этюдах свои актуальные проблемы. В качестве инструментального обеспечения работы в этом направлении автор рекомендует использовать различные виды игр: процессуальные, сюжетно- ролевые, игры-драматизации, а также игровые ситуации, игровые упражнения, включающие мимические и пантомимические этюды, направленные на выражение отдельных качеств характера и эмоциональных состояний.

Признавая научную ценность разработанных Е.В.Мигуновой проектов, как основы воспитания творческой направленности дошкольников, следует отметить выделенные средства воплощения (пантомимика, перевоплощение в образ изображаемого персонажа, вера в правдоподобность разыгрываемого в действии содержания сказки с их нравами, настроением, использование разных видов театра, перчаточных кукол, кукол- бибабо и т.д.), которые помогают детям осознать происходящее и использовать индивидуальный опыт в проживании травмирующей ситуации, создавая собственные способы преодоления последствий насилия, основанные на личных впечатлениях и переживаниях ребенка.

Главными условиями, стимулирующими восстановление и развитие у ребенка положительного отношения к себе, к окружающему миру, формирование базовых составляющих личности, являются создание общего педагогического пространства взаимодействия «педагог- ребенок-родитель», проведение игровых занятий-тренингов с детьми, с родителями, обогащение развивающей среды, организация совместной продуктивной деятельности взрослого (педагога, родителя) с ребенком [8, с.98].

Преодоление последствий насилия, с одной стороны рассматривается как целенаправленная деятельность педагогов по созданию условий для воспитания творческой направленности личности, с другой стороны – как сознательный внутренний процесс изменений, обретение личностью ценностей, ранее отсутствующих свойств, качеств под воздействием собственного опыта и на основе учета субъективных отношений к окружающей действительности и к себе как субъекту социальных отношений.

Поэтому преодоление последствий насилия предстает в форме последовательных позитивных изменений личности, происходящих в процессе воспитания творческой направленности личности, гармонизирующей эмоциональное состояние ребенка.

В заключении следует отметить, что исследования последних лет позволяют выделить основные направления процесса преодоления последствий насилия, цель и содержание психолого-педагогического сопровождения развития ребенка, определение условий воспитания, факторов, влияющих на гармонизацию отношений между обществом и ребенком, специфику организации продуктивных творческих видов деятельности (творческой игры, сюжетного, комментированного рисования, сочинение авторской сказки и др.), отражающих своеобразие переживания ребенка.

#### Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В.Абраменкова – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 416 с.
2. Ардашева, С.В., Борозинец, Н.М. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми [Текст]: учебно-методическое пособие / С.В.Ардашева, Н.М.Борозинец; под ред. Е.В.Евмененко, Г.Ю.Козловской. – Ставрополь, 2003. – 163с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И.Божович. – М., 1968. – 100с.
5. Волкова, Е.Н. Защита детей от жестокого обращения [Текст]: учебное пособие / Е.Н.Волкова, Т.Н.Балашова, В.В. Волков; под ред. Е.Н.Волковой. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.
6. Доронова, Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей [Текст] / Т.Н.Доронова //Дошкольное воспитание. -2000. – №3. – С. 87.
7. Зими́на, А.Н.Метод творческих заданий [Текст]: тематический сборник статей А.Н.Зими́на; под ред. М. М. Кониной. – М.: МГПИ, 1999. – 186 с.
8. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 182 с.
9. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи [Текст]: книга для воспитателей /Р.М.Чумичева. – М.: Просвещение, 1992. – 16 с.

## **РОЛЬ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА**

***Ризаходжаева Г.А.***

Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,  
PhD докторант,  
Казахстан, г. Туркестан

***Беркимбаев К.М.***

Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,  
д.п.н., профессор,  
Казахстан, г. Туркестан

***Рахимова Д.А.***

ст. преподаватель,  
Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави,  
Казахстан, г. Туркестан

Ретроспективный анализ литературы по изучению проблемы формирования компетентного специалиста показал, что к концу 70-х годов ориентация на структурный подход к решению проблем профессионального становления и развития, со всеми его сильными и слабыми сторонами, сменяется тенденцией применения именно системного подхода. Принципы системного анализа, обязательные для построения модели формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, требуют выделения «системообразующего признака».

*Ключевые слова:* системный подход, компетентность, профессионализм, специалист, формирование, туризм, высшее образование.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туристского сервиса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, профессиональной подготовки молодёжи к производительному труду в достаточно новой для Казахстана сфере – сфере обслуживания, приобретает особую остроту в период крутой ломки общественных устоев при переходе к рыночной экономике. Это отмечают многие учёные К.Я.Вазина, Б.С.Гершунский, А.Я.Найн, Г.Н.Сериков, В.И.Слободчиков, В.И.Смирнов, Е.В.Ткаченко и др.

Изучая проявляющуюся в настоящее время проблему, проанализировав литературные источники, включающие монографии, книги, учебные пособия, методические рекомендации диссертационные работы, журнальные статьи и нормативные материалы нам удалось сделать некоторый теоретический анализ. Данный анализ и собственный опыт исследовательской деятельности показали, что работа в современном учреждении высшего профессионального образования и сам процесс подготовки специалистов сферы туризма настолько сложен и внешние условия меняются так стремительно, что про-

шлый стиль управления не дает даже удовлетворяющих потребности современного общества результатов. Следует отметить, что критически необходим инновационный подход, обеспечивающий организацию современного образования таким образом, чтобы выпускниками высших учебных заведений являлись конкурентоспособные, компетентные специалисты, оправдывающие социальные ожидания общества. Таким научно-обоснованным подходом является системный подход.

Системные методы и средства решения научных и прикладных (практических) проблем в сфере формирования профессиональной компетентности будущего специалиста появились сравнительно недавно, как пишет И.П. Кузьмин, из «инкубационного» периода, пережили время становления, приобрели методологический и прагматический вес и за последние годы получили достаточно широкое распространение. Речь идет о таких специфических методах решения системных проблем, как системотехника, системный анализ, моделирование и в особенности – программно-целевое планирование и управление в его самых многообразных модификациях [6, с. 2-5].

В современной науке системный подход получил самое широкое признание. А.И. Уман, например, пишет: «систему и системность мы сегодня усматриваем буквально во всем – теоретически любой объект научного исследования может быть рассмотрен как особая система... современная техника имеет дело с созданием систем большого масштаба, систем «человек – машина»; в категории сверхсложных систем в рамках науковедения рассматривается наука и организация научной деятельности; человек в современном мире действует, оперируя многочисленными системами: лингвистическими, психологическими, он входит в окружающие его производственные, организационные и т.п.» [10, с. 130].

Отметим и то, что системный подход не существует в виде строгой методологической концепции. Он выполняет свои эвристические функции, основываясь на не очень жестко связанной совокупности познавательных принципов. Этот подход в каждом конкретном исследовании включает в себя черты, присущие только данному конкретному исследованию, связанные как со спецификой изучаемых объектов, так и с целевыми установками, «...Методология системного анализа носит прикладной характер – по сути дела, для каждой проблемы строится собственная методология, которую нельзя в том же виде применить для решения другой проблемы, хотя бы и близкой к ней по структуре [11, с. 270].

Вполне заслуженным будет утверждение, что ретроспективный анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что к концу 70-х годов ориентация на структурный подход к решению проблем профессионального становления и развития, со всеми его сильными и слабыми сторонами, сменяется тенденцией применения именно системного подхода. Следует отметить, что является непростой задачей распознавание разницы в использовании понятий «структурный подход» и «системный подход».

Часто в научной литературе эти понятия пишутся через дефис (системно-структурный подход). Существуют определенные основания для выделе-

ния нового этапа теоретического развития. Разница в использовании скорее лежит за обращением к каждому из этих понятий в плоскости конкретного исследования.

Методологическая и экспериментальная работа, как пишут А.Я.Найн и З.М.Уметбаев, протекавшая под знаменем структурного подхода сосредоточила внимание педагогов на классическом вопросе: как относится часть к целому и целое к части, целостная структура функции управления – к ее составляющим, и наоборот? [2, с. 87]. И все вращалось, в основном, вокруг этого. Главное здесь, видимо, в том, что «структуралистические» декларации не были в свое время обоснованы и поддержаны предварительной методологической проработкой. Философский анализ понятия «структура управления» не предшествовал анализу психолого-педагогическому. И это не могло не сказаться на итогах исследования проблем формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Известный специалист в области профессионального образования, И.П.Смирнов отмечает, что сегодня необходима обязательная методологическая проработка теории профессионального становления, без которой нельзя всерьез приниматься за решение конкретных педагогических проблем формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Необходимо, по мнению ученого, усвоить общие принципы системного анализа и только после этого переносить его в сферу профессиональной деятельности [9, с. 132]. Разумеется, перенос этот не может быть сведен к элементарному калькированию. К примеру, принципы системного анализа, обязательные для построения модели формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, требуют выделения «системообразующего признака». Но этот «системообразующий признак» должен быть обнаружен не в общих системных представлениях, а в ткани самой профессиональной реальности. Сделать это не просто, и сделать это могут только педагоги. Осуществлено это может быть, как отмечает А.Я. Найн, по-разному и на разных уровнях ответственности общепринятым критериям науки [2, с. 234]. Данные положения, способствуют выдвиганию суждения, что серьезной теоретической задачей должен стать системный подход не только к профессиональной компетентности вообще, но и к формированию профессиональной компетентности будущего специалиста в области туризма.

Изучаемая проблема рассматривалась в работах педагогов В.С. Безруковой, Ю.В. Васильева, Б.С. Гершунского, А.Я. Найна, В.В. Попова, и психологов Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Р.Х. Шакурова, В.А. Шикеева, А.М. Якиныиина и др.

Поскольку понятие профессиональной компетентности в литературе чаще всего употребляется в применении к конкретным специалистам, оно требует тщательной разработки своей сущности при рассмотрении процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Значение дефиниции «компетентность» в словарях трактуется как «совокупность полномочий», «обладание (владение) знаниями позволяющими

судить о чем-либо, «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен».

Термин «компетентность», отражающий современные требования к результату образования, пришёл из западной педагогической мысли и неразрывно связан с философией успеха. Именно успешная профессиональная деятельность является сегодня ожидаемым результатом и критерием качества образования. За последнее время в научной педагогической литературе появилось большое количество публикаций, связанных с рассмотрением компетентностного подхода в образовании.

Одной из первостепенных задач при обсуждении проблемы развития профессиональной компетентности педагога является определение используемых системных понятий и терминов. В научных публикациях, посвященных этой теме, встречаются два, редко различаемых авторами, термина: компетенция и компетентность. Необходимо определить каждый из них. Словарь Ожегова [5, с. 288] трактует эти термины таким образом:

*компетенция*: 1. круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён; 2. круг чьих-нибудь полномочий, прав;

*компетентный*: 1. казахстанской системы образования: концепции стандартов и содержания

Словарь «Профессиональное образование» С.М.Вишняковой даёт следующее определение:

*компетентность* (от лат. *competens* – надлежащий, способный) -

1) мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию;

2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений. Зона полномочий тех или иных органом и лиц устанавливается законами, другими нормативными актами, положениями, инструкциями, уставами;

*компетенция*: (от лат. – принадлежность по праву) -1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа; 2) круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом.

Очевидно, что определения понятия «компетенция», данные в цитируемых словарях, не вполне совпадают, а во втором значении основной упор делается на правовой составляющей. Между тем, определение С.И.Ожегова (в первом значении) и определение С.М.Вишняковой (во втором значении) могут являться основой для понимания этого термина применительно к образованию с учётом того, что способности выпускника образовательного учреждения и предпринятые им для получения образования усилия являются основанием для «принадлежности по праву». В то же время, очевидно, что

определение понятия «компетентность» отражает его собирательность, «меру соответствий» лица, осуществляющего деятельность в некоторой профессиональной области.

Таким образом, вполне обоснованным является сделанный нами вывод, что значения терминов «компетенция» и «компетентность» не могут заменять друг друга и оба должны находиться в научном обороте. Бесспорно, наиболее близким к истине взглядом на возникшее неразберихи в понимании этих двух терминов представляется точка зрения, изложенная в работе А.С.Белкина [1, с. 53], согласно которой «на настоящий момент нет единого понимания содержания термина «компетенция (компетентность)», к тому же, следует отметить, что нет единого принятого термина из-за неоднозначного перевода. Используют равноправно два термина: "компетенция" и "компетентность". Следует упомянуть, что в последнее время большинство исследователей склоняется к первому варианту, считая второй следствием неудачного перевода. Как следствие анализа изложенных суждений, вытекает следующее утверждение, что в научной литературе должны иметь место оба термина, поскольку компетентность следует понимать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций.

#### Список литературы

1. Белкин А.С. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография / В.А.Белкин. – М.: ВЛАДОС, 2004.- 357 с.
2. Найн А.Я., Уметбаев З.М. Педагогический эксперимент : методика и его организация: учеб пособие / А.Я.Найн, З.М.Уметбаев. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 127 с.
3. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения / пер. с польск. М.А. Жиделева. – М. : Высш. шк., 1979. – 284 с.
4. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемиические размышления / А.М.Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2005. – 256 с.
5. Ожегов С.И. Слова русского языка / С.И.Ожегов / под ред. НЛО.Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
6. Развитие профессионализма инженерно-педагогических работников в системе дополнительного профессионально-педагогического образования : коллективная монография / науч. рук. И.П. Кузьмин; науч. ред. И.П.Смирнов. – М. :ИРПО, 2001. -232 с.
7. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н.Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
8. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998.-357 с.
9. Смирнов И.П. Человек – образование – профессия – личность : монография / И.П.Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.
10. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы : монография / А.И.Уман. – Москва-Орел : МПГУ-ОГУ, 1997. – 208 с.
11. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 302 с.

## МОТИВАЦИЯ ЖЕНЩИН 35-45 ЛЕТ РАЗЛИЧНОГО СОМАТОТИПА К ЗАНЯТИЯМ ФИТНЕСОМ

*Романенко Н.И.*

ст. преподаватель кафедры ФОТ, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, канд. пед. наук, Россия, г. Краснодар

В настоящей статье рассматривается инновационное направление физической культуры – система фитнес и его средства. А так же особенности мотивации женщин второго зрелого возраста различного соматотипа к видам фитнеса.

*Ключевые слова:* фитнес, фитнес-программы, женщины 35-45 лет, соматический тип.

В настоящее время в мире интенсивно развивается новое оздоровительное направление – система фитнес. По мнению ряда специалистов система фитнес – это совокупность инновационных средств, методов и форм организации систематических занятий физическими упражнениями, направленных на поддержание и повышение уровня физического состояния различного контингента занимающихся для успешного выполнения профессиональных обязанностей в обществе [4, с. 6].

Охватывая многообразные формы двигательной активности, фитнес удовлетворяет потребности разных социальных групп населения в физкультурно-оздоровительной деятельности за счёт разнообразия фитнес-программ, их доступности и эмоциональности занятий, содействует физическому развитию, укреплению здоровья, профилактике различных заболеваний, формированию физической культуры личности, представлений о здоровом образе жизни.

Существует более 200 различных видов фитнес-программ, основанных на оздоровительных гимнастических упражнениях. Их классификация затруднена из-за многообразия, разных целевых установок, используемых средств, характера музыкального сопровождения и других факторов. Вместе фитнес-программы условно можно разбить на четыре направления: аэробной направленности, силовой, психорегулирующей и функциональной.

В первое направление входят аэробные программы, развивающие кардиореспираторную выносливость. Это классическая (базовая) аэробика, аэробика с использованием оборудования (степ-, слайд-, фитбол-аэробика), танцевальная аэробика (Латина, Восток и др.), аэробика с элементами единоборств (тай-бо, ки-бо), аквааэробика, сайклинг и др.

Второе направление составляют силовые виды фитнес-программ (дек-, памп-аэробика, ABD, ABL, ABS и др.) отличающиеся акцентированным воздействием на сердечно-сосудистую систему организма и опорно-двигательный аппарат, способствующие увеличению общей и силовой выносливости человека, а, следовательно, увеличению функциональных резервов занимающихся [2, с. 284]. Основу этой группы составляет атлетическая гимнастика с различным оборудованием: гантели, бодибары, специальные штанги, резиновые амортизаторы и др.

Третье направление объединяет психорегулирующие программы, в том числе и антистрессовые, которые получили название «ментального фитнеса».

К ментальному фитнесу относят в первую очередь систему йоги, китайскую гимнастику ушу и ее разновидности, систему «Пилатес», калланетик, стретчинг. Особенностью ментальных направлений в фитнесе является использование принципа контроля собственного тела посредством разума [1, с. 72].

В четвертое направление вошли фитнес-программы функциональной направленности с различным оборудованием (гантели, бодибары, амортизаторы, мячи, core, bosu и др.) – принципиально новый этап развития фитнеса, ориентированный на увеличение силовой выносливости, координации и баланса. Это своеобразная комбинация силовой и аэробной тренировки, а также элементов из направления «ментального фитнеса», упражнения которого воссоздают естественные движения тела человека для гармоничного развития всей его биомеханической системы [4, с. 58].

Исходя из анализа средств фитнеса, с помощью анкетного опроса нами был составлен рейтинг самых популярных фитнес-программ среди занимающихся 142 женщин 35-45 лет различного соматотипа фитнес-клубов г. Краснодара.

Представительницы микросомного типа (МиС) со слабо выраженной мышечной массой тела отдали предпочтение направлению «ментального фитнеса», основанного на неразрывной связи тела и сознания, программе по системе Пилатес и фитнес-йоге. Третье место по популярности заняло танцевальное направление: Латина, Восток. Четвертое место – классическая аэробика и аэробика с оборудованием.

Мы предполагаем, что выбор такого направления как «ментальный фитнес» связан с минимальной нагрузкой на сердечно-сосудистую систему, которая тяжело переносится женщинами данного типа. Однако данные экспериментальных исследований [1, с. 74] по применению методики Пилатеса и фитнес-йоги в тренировочных программах женщин свидетельствуют об увеличении физических показателей, но при отсутствии роста мышечного объема. Танцевальные фитнес-программы направлены на улучшение психоэмоционального состояния, и развитие кардиореспираторной системы, но так же не способствуют росту мышечной массы тела.

Рейтинг фитнес-программ среди представительниц мезосомного типа (МеС) с повышенной жировой и средним развитием мышечной массой тела распределился следующим образом: силовые фитнес-программы; функциональный тренинг; аэробика с оборудованием: слайд, степ, фитбол-аэробика. Такой выбор объясняется тем, что мезосоматики достаточно хорошо справляются с аэробными и силовыми нагрузками, но требуется их постоянная коррекция с учетом возрастных особенностей.

Макросоматики (МаС) с повышенной жировой и мышечной массой тела выбрали: калланетик, танцевальное направление – Восток. Эти программы способствуют улучшению подвижности суставов, укреплению мышечного корсета, улучшению координации движений, однако не предусматривают работу над пропорциями телосложения, снижение массы тела, что характерно для представительниц данного типа.

Мы предполагаем, что наибольший оздоровительный эффект от занятий фитнесом с учетом компонентного уровня варьирования массы тела женщин, достигается при комплексном использовании его различных

средств, для равномерного распределения физической нагрузки на основные мышечные группы. Большое значение должно уделяться вопросам планирования фитнес-программ, которое базируется на основных принципах оздоровительной работы в системе физической культуры.

#### **Список литературы**

1. Лисицкая Т.С., Влияние занятий по системе Пилатеса на физическое развитие и психоэмоциональное состояние женщин среднего возраста [Текст] / Т.С. Лисицкая, О.В. Буркова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 9. – С. 71-77.
2. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: Теория и методика [Текст]: Учеб. для вузов ФК / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 384с.
3. Сайкина Е.Г., Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса [Текст] / Е.Г. Сайкина, Г.В. Пономарев // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 8. – С. 6-10.
4. Филимонова, О.С. Современные физкультурно-оздоровительные технологии [Текст] : учебное пособие /О.С. Филимонова, Н.И. Романенко. – Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. – 76 с.

### **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ**

***Ромашина С.Я.***

заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков,  
Московский городской педагогический университет,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Россия, г. Москва

***Майер А.А.***

профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования,  
Московский государственный областной гуманитарный институт,  
доктор педагогических наук, доцент,  
Россия, г. Орехово-Зуево

***Межина А.В.***

доцент кафедры раннего изучения иностранных языков,  
Московский городской педагогический университет,  
кандидат педагогических наук,  
Россия, г. Москва

***Субботина И.И.***

заведующий кафедрой иностранных языков,  
Академия гражданской защиты МЧС России,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Россия, г. Москва

Самостоятельная работа студентов представлена с позиций управления развитием субъекта в образовании, базирующегося на фасилитативной основе. Фасилитативная основа включает в себя уровневый подход к управлению, концепцию дидактического ком-

муникативного воздействия педагога, фасилитирующий стиль общения, фасилитативную направленность личности. В качестве результативности управления определены показатели и критерии успешности студентов как субъектов самостоятельной работы в процессе обучения в вузе.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, фасилитативная основа, управления, воздействие, успешность самостоятельной работы, результативность управления самостоятельной работой студентов.

Эволюция образовательных парадигм в основе своей содержит изменение целей и ценностно-смысловых ориентаций современного образования с доминантой на саморазвитии личности. Данные установки предъявляют особые требования к организации образовательного процесса. Основным акцент ставится на самостоятельную работу, самообразовательную деятельность (И.А. Зимняя, В.А. Корвяков, Н.В. Кузьмина, С.Я. Ромашина, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына).

По своему определению и содержанию самостоятельная работа – это внутреннее образование субъекта, его готовность и способность к решению учебно-познавательных задач. Самостоятельную работу, вслед за И.А. Зимней, мы рассматриваем, с одной стороны, как следствие гибко управляемой учебной деятельности, а с другой, – как результат присвоенной студентом программы по овладению профессиональными компетенциями. Являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности направлена на формирование профессиональных компетенций и овладение продуктивными навыками самостоятельности обучающегося для поддержания и совершенствования достигнутого в вузе уровня компетентности (И.И. Субботина).

В зависимости от характера управления со стороны преподавателя, содержания совместной деятельности в процессе обучения в вузе и результатов достижений студентов нами дана характеристика основных показателей самостоятельной работы. В наших работах выделены следующие уровни самостоятельности и продуктивности самостоятельной работы обучающегося (С.Я. Ромашина, 2007; И.И. Субботина, 2008):

1 уровень (репродуктивная самостоятельность) – отсутствие самостоятельности: традиционное управление, внешне заданная (педагогом) цель, ее принятие/непринятие в процессе воздействия со стороны педагога, внешний (формальный) результат (для других), формальная самостоятельность.

2 уровень (реактивная (частично продуктивная) самостоятельность) – вынужденная самостоятельность студента: соуправление, внешнее принятие цели в связи с воздействием других (в первую очередь, педагога) и воздействием на других, общий (коллективного субъекта) результат.

3 уровень (продуктивная самостоятельность) – произвольная самостоятельность студента: самоуправление, принятие целей в процессе самовоздействия, перевод их во внутренний план, подбор способов их достижения, оценка результата – собственно самостоятельная работа.

Обеспечение указанных уровней самостоятельной работы студентов возможно при управлении, которое позволяет реализовать потенциал развития личности в образовании и обеспечить успешность учебной и учебно-профессиональной деятельности, что выражается не только в учебных достижениях, но и в мотивационно-ценностном отношении студента, уровне его самоорганизации, а также в удовлетворенности студента от проделанной работы, мера которой определяется соотношением полученных результатов и предшествующих им ожиданий. Удовлетворенность студента особенно важна в контексте реализуемого сегодня студентоцентрированного обучения [2].

На основе разработки и реализации механизмов управления самостоятельной учебной деятельностью студентов, обеспечивающих вариативность и эффективность форм самостоятельной работы, нами определены факторы формирования предпосылок продуктивной самостоятельной работы как автономной и управляемой со стороны субъекта познавательной активности структурированной по основным компонентам общепсихологической структуры деятельности.

К факторам успешности управления самостоятельной работой студентов нами отнесены уровневый подход к управлению, концепция дидактического коммуникативного воздействия педагога, фасилитирующий стиль общения, фасилитативная направленность личности. В совокупности они составляют фасилитативную основу управления самостоятельной работой студентов.

Представленные основания определяют фасилитацию саморазвития субъекта в образовании как механизм стимулирования, поддержки, сопровождения. Появление понятий фасилитация, фасилитировать тесно связано с работами К. Роджерса и выдвижением им путей фасилитации в самых разных областях межличностного общения взрослых и детей, учащихся и учителей, россиян и американцев. Фасилитация этимологически имеет латинское происхождение (*fácil* – лат., ср. исп. – [упрощать]; [способствовать], [ускорять], [стимулировать]). Слово «**фасилитация**» в английском языке встречается нечасто и почти исключительно в психологическом контексте – как производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать [4].

В наших исследованиях конкретизировано содержание фасилитативной функции через совокупность речевых воздействий педагога, имеющих дидактическую направленность (С.Я. Ромашина), реализующихся в логике уровневого подхода к управлению развитием субъекта в образовании (А.А. Майер). Основной эффект фасилитации заключается в создании ситуации безопасности и комфорта, доверия и открытости, успеха и достижений ребенка. Функция фасилитации в речевом воздействии выражает модальность, направленность педагога на сотрудничество, помощь, является условием, средством, формой и, наконец, результатом оптимального взаимодействия педагога и ребенка [4].

С изменением роли педагога (от прямого управления к косвенному, опосредованному) направленность, характер и степень фасилитации само-

стоятельной работы студентов также будут изменяться в следующей последовательности:

- на первом этапе воздействия фасилитация педагогом саморазвития субъекта актуализирует внутреннюю познавательную потребность, обеспечивает внутреннюю мотивацию учения обучающихся;

- на втором этапе взаимовоздействия фасилитация педагога носит поддерживающий характер, способствует сохранению интереса и побуждает проявление самостоятельной активности учащихся;

- на третьем этапе самовоздействия происходит фасилитация развития субъекта: воздействия носят скрытый, имплицитный характер, обеспечивают условия для самостоятельной деятельности и выполняют поддерживающую функцию развития качеств личности обучаемого (самостоятельность, инициативность, рефлексивность, творчество и т.д.) [4].

Однако, как и всякая деятельность, самостоятельная работа студентов требует внешнего управления. В наших исследованиях представлены позиции уровневого управления учебной деятельностью обучающихся.

Исходя из уровневой организации целеполагания, целедостижения и целеизмерения можно выделить следующие уровни управления самостоятельной работой студентов – традиционного воздействия (управления), взаимовоздействия (соуправления), самовоздействия (самоуправления).

Таблица

**Стратегия управления самостоятельной работой студентов**

Традиционное управление (преподаватель)	Коллективное управление (группа)	Самоуправление (студент)
воздействие	взаимовоздействие	самовоздействие
Функции ДКВ:		
информирующая	взаимоинформирование (обсуждение)	самоинформирование (поиск)
организующая	взаимоорганизация	самоорганизация
контролирующая	взаимоконтроль	самоконтроль
стимулирующая	взаимостимулирование	самостимулирование
оценочно-корректирующая	взаимооценка/коррекция	самооценка/коррекция
фасилитативная	взаимная фасилитация	автофасилитация

В основу управления самостоятельной работой студентов положена концепция дидактического коммуникативного воздействия педагога (ДКВ).

**Дидактическое коммуникативное воздействие** – это средство организационно-управленческой деятельности педагога, коммуникативной по форме и дидактической по содержанию, направленной на организацию, стимулирование, контроль и оценку, коррекцию учебной деятельности учащихся. Подобное воздействие будет оптимальным, если оно обеспечивает фасилитацию обучения и развития учащихся.

Дидактическое коммуникативное воздействие представляет собой сложную функциональную структуру, в состав которой входят такие функции, как информирующая, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая, стимулирующая, фасилитативная.

Первая функция реализует сообщение учащимся новой информации проблемного характера; вторая – нацеливает учащихся на освоение материала, переключает их внимание, регулирует активность, организует разные формы совместной деятельности; третья – проверяет степень понимания, выполнения учащимися заданий; четвертая – корригирует действия учащихся и обеспечивает само- и взаимокоррекцию, организует оценочное суждение; пятая – создает условия для внутренней мотивации учащихся, придает проблемный характер побуждению; шестая – согласует действия учащихся, предупреждает ошибки, содействует и помогает решению задач, поставленных перед учащимися. В совокупности все эти функции осуществляют управление освоением учебных знаний, формированием умений в общем контексте образовательного процесса [3].

Инновационный аспект управления саморазвитием субъекта заключается в переводе основных воздействий педагога во внутренний план действий самого субъекта самостоятельной учебной деятельности. Для этого педагог реализует такие воздействия, которые способствуют переводу обучающегося на позицию субъекта собственной учебно-познавательной деятельности. В этом смысле управление саморазвитием подразумевает, в первую очередь, формирование субъекта саморазвития, способного реализовывать функции управления относительно своей активности в образовании.

В психологии принято выделять управление на трёх уровнях: организационно-мотивационном, когнитивном и операционально-деятельностном. В зависимости от уровня управления учебными действиями обучаемых позиции педагога меняются.

Так, на первом, организационно-мотивационном уровне управления деятельностью обучаемого, основу которого составляет фасилитативно-стимулирующая функция, педагога и обучающегося связывает взаимное, хотя и с разными целями, познание. Педагог стремится выявить потенциал обучающегося для определения собственной тактики воздействия и выбора наиболее эффективных приёмов управления учебной деятельностью. Педагог занимает позицию управленца-фасилитатора, мотивирует к учебной деятельности, а обучаемый является объектом фасилитации и мотивации. Учитель предлагает проблемные задания, в мотивационных условиях которых заложена программа действий учащихся и predeterminedены выбор и употребление конкретных учебных средств. Учащийся, являясь объектом мотивации к получению информации, находится под воздействием педагога и, доверяя ему, занимает активную позицию, становясь субъектом взаимодействия. Организационно-мотивационный уровень реализует готовность учащегося использовать учебные средства как в репродуктивной, так и в продуктивной деятельности.

На втором, когнитивном, уровне позиции педагога и учащегося также меняются: первый выступает в роли коуча-фасилитатора (консультанта), а

второй становится субъектом познавательной активности. На этом уровне реализуется последовательная, собственно самостоятельная, познавательная активность обучаемого, пусковым механизмом которой является соуправление на основе коучинга. При этом со стороны педагога акцент делается на развивающее консультирование через познавательную и речевую активность обучаемого, т.е. осуществляется взаимодействие, позволяющее установить контакт (взаимодействие). Учитель предлагает коммуникативные проблемные задачи, в условиях которых программа действий учащихся не заложена, и отсутствует модель их решения. Алгоритм действий по решению проблемной задачи вырабатывается учащимся самостоятельно, но под управлением консультанта, осуществляющего, в случае необходимости, консультирующую, стимулирующую, оценочно-корректирующую, контролирующую функции. Тем самым обеспечиваются условия для самоуправления: взаимодействие, познавательная активность, смена репродукции на продуктивную деятельность. Когнитивный уровень способствует готовности и возможности отыскать, выбрать, извлечь, переработать языковые и речевые средства, требуемые для решения учебной задачи.

На третьем, операционально-деятельностном уровне управления, в основе которого лежит самоуправление, педагог предлагает задания, для выполнения которых требуется поисковая деятельность, полная самостоятельность речемыслительной деятельности обучаемого при минимальном управлении со стороны учителя-эксперта. На этом уровне преобладает самовоздействие, при котором управленческие функции педагога снижаются и соотносятся с позицией эксперта (контролёра-оценщика), а обучаемый, выступая в позиции субъекта самовоздействия, реализует самоуправление. На этом этапе управления его речевая продуктивная деятельность преобладает при решении проблемных задач.

Фасилитативная основа в управлении самостоятельной работой студентов включает владение преподавателем фасилитирующим стилем общения со студентами. Фасилитирующее общение – относительно-устойчивый, коммуникативно-гуманистический вид межличностного педагогического взаимодействия, где реализуется такая система методов, приемов, способов общения между субъектами учения, которая помогает обучающемуся развиваться самому, развивать других посредством эффективного дидактического коммуникативного воздействия, с учетом принципов диалогичности, преемственности и интеграции в условиях гуманизации образования. Это такая форма общения, которая строится на субъект-субъектных отношениях, на взаимопринятии, взаимоуважении, сопереживании, оказании помощи, содействии, эмпатии и толерантности. Характеристиками фасилитирующего общения являются: обучающе-воспитательный характер, субъектность, диалогичность, креативность, этичность [1].

На примере обучения будущих педагогов иностранному языку реализация фасилитативной основы позволяет:

а) активизировать познавательную деятельность обучающихся в процессе коммуникативного взаимодействия;

б) актуализировать механизмы развития инициативы и творчества студентов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста;

в) установить субъект-субъектные отношения в педагогическом общении преподавателя со студентами. Именно на основе субъект-субъектных отношений в общении преподавателя со студентами осуществляется всестороннее, гармоническое коммуникативное развитие личности, предполагающее единство ее образованности, воспитанности и общей развитости.

В процессе активизации иноязычной коммуникативной компетентности на фасилитативной основе взаимодействие преподавателя и студента имеет ряд особенностей:

- обучающе-воспитательный характер;
- субъектность;
- диалогичность;
- этичность;
- креативность;
- разнообразие ролей преподавателя [1].

Фасилитативная направленность личности педагога позволяет реализовать гуманистические установки на принятие и активизацию саморазвития студентов, что обеспечивает необходимый стимул для обеспечения результативности и продуктивности самостоятельной работы студентов.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов на фасилитативной основе предполагает инициацию и поддержку внутренних механизмов развития будущих педагогов, что, в свою очередь, проявляется в способности субъекта к самоорганизации своей активности и самореализации в самостоятельной продуктивной образовательной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Майер, А.А. Активизация иноязычной коммуникативной компетентности в условиях фасилитирующего общения [Текст] / А.А. Майер, О.В. Козина // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 272-276
2. Межина, А.В. Удовлетворенность учащегося как показатель качества образования [Текст] / А.В. Межина // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сб. докладов VIII-й Международной научной конференции (Липецк, 24 декабря 2011г.) / Отв. редактор А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2012. – С. 12-16.
3. Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: учебное пособие [Текст] / С.Я. Ромашина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с.
4. Ромашина, С.Я. Фасилитативная педагогика [Текст] / С.Я. Ромашина, А.А. Майер : учебное пособие. – Барнаул : Азбука, 2011. – 300 с.

# УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Рыжова И.В.*

заведующая МАДОУ ДС № 11 «Теремок»  
городского округа Кохма Ивановской области,  
Россия, г. Кохма

В статье раскрываются особенности управления дошкольной организацией в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Работа по реализации стандарта в каждой конкретной организации ведется в соответствии с планом и содержит мероприятия по основным направлениям.

*Ключевые слова:* Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, дошкольная образовательная организация, направления плана по введению и реализации стандарта дошкольного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) представляет собой совокупность требований к дошкольному образованию. Эти требования должны быть выполнены в каждой дошкольной образовательной организации независимо от ее организационно-правовой формы, количества детей и педагогов, уровня развития материально-технической базы, качества развивающей предметно-пространственной среды, профессионального уровня педагогов и т.д.

Задача каждого руководителя – реализовать ФГОС ДО в конкретной организации, исходя из имеющихся условий и ресурсов. Для кого-то путь перехода на стандарт будет быстрым и безболезненным. Кому-то придется все начинать практически с нуля, при этом преодолевая сопротивление педагогов, привыкших работать по-старому, и изыскивая новые финансовые механизмы для улучшения материально-технических условий. Главное, самому руководителю отойти от инертности в своей работе и начать мыслить по-новому. Как говорится, изменяется всё, когда меняемся мы.

Прежде чем «кинуться» реализовывать ФГОС ДО, руководителю необходимо наметить пути движения в заданном направлении. Проще говоря, создать план («дорожную карту») по введению и реализации ФГОС ДО в соответствии с Планом действий по обеспечению внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, разработанным на федеральном и региональном уровнях.

В данном плане предусмотрены мероприятия по следующим направлениям:

- создание нормативно-правового, методического и аналитического обеспечения реализации ФГОС ДО;
- создание организационного обеспечения реализации ФГОС ДО;
- создание кадрового обеспечения введения ФГОС ДО;

-создание финансово-экономического обеспечения введения ФГОС ДО;

- создание информационного обеспечения введения ФГОС ДО.

Рассмотрим подробнее каждое из вышеперечисленных направлений.

Первое направление содержит три составляющие: нормативно-правовое, методическое и аналитическое обеспечение. Работа по ним должна вестись параллельно.

Нормативно-правовое обеспечение подразумевает создание локальных актов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), касающихся введения и реализации ФГОС ДО (приказы о создании рабочей группы, об утверждении плана введения ФГОС ДО в организации, Положение о рабочей группе по введению и реализации ФГОС ДО и т.д.), а также приведение в соответствие со стандартом уже имеющихся локальных актов (Устав, основная образовательная программа, Программа развития, Положение о стимулирующих выплатах педагогам, должностные инструкции педагогов).

Методическое обеспечение заключается в изучении самого ФГОС ДО, а также рекомендаций разных уровней по разработке основной образовательной программы дошкольного образования (далее – ООП ДО) на основе ФГОС ДО, изучение федерального реестра примерных образовательных программ, используемых в образовательном процессе в соответствии с ФГОС ДО.

Аналитическое обеспечение предполагает участие ДОО в различных мониторингах, опросах, которые проводятся на разных уровнях – от федерального уровня до уровня образовательной организации. Но это не главное. Главное в данном направлении – внутренний аудит, то есть проведение анализа ресурсов и условий своей ДОО, от которых напрямую будет зависеть показатель эффективности реализации ФГОС ДО. В первую очередь это, конечно, анализ образовательной программы дошкольной организации на предмет соответствия ее требованиям стандарта. Кроме того, мы знаем, что ведущими требованиями в стандарте являются требования к условиям реализации ООП ДО: требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Необходимо проанализировать соответствие вышеперечисленных условий в вашей ДОО требованиям стандарта. Подход к анализу может быть разный. Главное понять, чего пока нет в организации для реализации ФГОС ДО, что уже имеется и на каком уровне или в каком состоянии находится.

Данные анализа послужат отправной точкой при планировании работы по насыщению и преобразованию развивающей среды, по развитию кадрового потенциала учреждения, по повышению квалификации и переквалификации сотрудников. Результат анализа поможет понять многие моменты: достаточно ли будет средств для обеспечения государственного стандарта, а если нет, то где «взять» дополнительные средства, и какие еще мероприятия необходимо провести для приведения в соответствие со стандартом материально-технических условий ДОО.

Кроме того, результаты анализа послужат основой для корректировки или создания программы развития вашего детского сада

Второе направление – создание организационного обеспечения реализации ФГОС ДО. Речь идет о создании группы единомышленников (рабочей группы), деятельность которой будет направлена на создание условий для введения и реализации ФГОС ДО, на координацию действий по исполнению плана по введению ФГОС ДО, на осуществление информационного, научно-методического сопровождения процесса введения ФГОС. Рабочая группа будет организовывать свою деятельность в соответствии с Положением о рабочей группе и планом работы. Это должны быть люди мобильные, активные и компетентные.

Третье направление – создание кадрового обеспечения введения ФГОС ДО. Это направление, по-моему, самое важное, потому что «кадры решают всё». При планировании работы в данном направлении можно опираться на данные анализа, который вы проведете в рамках аналитического обеспечения. Зная состояние кадрового потенциала учреждения, вы можете смело планировать повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров, которые нуждаются в этом.

Кроме того, в план могут быть включены консультации и другие формы работы с педагогами по вопросам введения и реализации ФГОС ДО, которые будут носить не только информационный характер, но и через которые будет оказываться помощь педагогам в вопросах, вызывающих у них затруднения. Индивидуальные профессиональные затруднения у педагогов при реализации ФГОС ДО можно определить с помощью методики «Квадрат функций», которую разработал Кузьмин Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Института развития образования Ивановской области. В работе с педагогами можно использовать и оценку готовности педагогического коллектива к введению и реализации ФГОС ДО (через опросные листы).

Четвертое направление – создание финансово-экономического обеспечения введения ФГОС ДО. Для реализации стандарта дошкольной организации выделяются денежные средства с регионального уровня в виде субвенции на финансовое обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях.

В данной субвенции заложены деньги на заработную плату сотрудников, участвующих в образовательной деятельности (в основном – педагогов), повышение квалификации педагогов и на оснащение развивающей предметно-пространственной среды. Основная часть средств идет на заработную плату педагогов. Задача руководителя на данном направлении – грамотно распределить стимулирующую часть заработной платы совместно с органами государственно-общественного управления. Для этого в учреждениях должны быть введены эффективные контракты, в которых необходимо прописать такие показатели (в соответствии с Положением о стимулирующих выплатах

педагогам), которые позволят нацелить педагогов на продуктивную работу в условиях введения и реализации ФГОС ДО.

В данном направлении должно присутствовать и планирование материального оснащения педагогического процесса в соответствии с ООП ДО. В первую очередь следует обратить внимание на учебно-методическое оснащение реализации ООП ДО. При оснащении развивающей среды необходимо помнить, что главное в этом вопросе не количество пособий и игрушек, а их мобильность, трансформируемость, вариативность и полифункциональность.

Средств, выделяемых на оснащение развивающей среды, к сожалению, недостаточно для приведения ее в соответствие со стандартом. Поэтому в данном разделе можно предусмотреть организацию платных дополнительных услуг (если их нет еще в учреждении). Для тех же, кто уже оказывает платные услуги необходимо следить за выходом методических рекомендаций по оказанию платных дополнительных образовательных услуг в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО.

Пятое направление – создание информационного обеспечения введения ФГОС ДО. Речь здесь идет, в первую очередь, об информировании родительской общественности. Взаимодействие с родителями является одним из главных условий реализации ФГОС ДО. А как можно налаживать партнёрские отношения с родителями, если они представления не имеют о стандарте?

Информация может поступать через сайты, которые должны быть приведены в соответствие с законодательством, через стенды и уголки, газеты для родителей. С родителями планируются собрания, консультации, гостиные и другие формы взаимодействия, в ходе реализации которых родители смогут получить необходимую информацию.

Во-вторых, составляющей данного направления является участие педагогов в научно-практических конференциях, педагогических чтениях, семинарах, вебинарах, съездах, целью которых является разъяснение и оказание помощи (в частности дошкольным организациям) по вопросам внедрения и реализации ФГОС ДО. Обеспечение участия педагогов в таких мероприятиях очень важно, так как информирование персонала является основным подходом к управлению отношением педагогов к изменениям (в данном случае – введению стандарта).

Таким образом, проводя работу в соответствии с намеченным планом, вовлекая в процесс и педагогов, и родителей, руководитель сможет обеспечить в дошкольной организации все необходимые условия реализации ФГОС ДО. В заключение хотелось бы привести слова Чарльза Дарвина: «Выживает не самый сильный, не самый умный, а тот, кто лучше всех откликается на происходящие события».

#### **Список литературы**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образо-

вания» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

2. Ашмарина, С.И., Герасимов, Б.Н. Управление изменениями [Текст]. – М.: ООО «Рид Групп», 2011. – 208 с.

3. Кузьмин, С.В. Методика «Квадрат функций» как основа развития педагогов в условиях реализации ФГОС ДО [Текст] // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 4. – С. 9-13.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА ОСНОВЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ**

***Савоськина Т.Н.***

соискатель кафедры педагогики и социального образования  
Филиала ТюмГУ в г. Тобольске,  
Россия, г. Тобольск

В статье рассматриваются теоретические основы прогнозного управления муниципальной системой образования. Содержание прогнозного управления раскрывается через характеристику объектов и субъектов, методов и форм, технологических процедур и этапов управления.

*Ключевые слова:* управление, социальное управление, объект, субъект управления, методы управления, прогнозирование, прогнозное управление, методы прогнозирования, этапы прогнозного исследования, этапы прогнозного управления.

Современные условия развития общества требуют максимального расширения фронта прогнозирования дальнейшего совершенствования методологии и методики разработки прогнозов. Чем выше уровень прогнозирования процессов, тем эффективнее планирование и управление этими процессами в обществе. Внимание к прогнозированию в области образования обусловили, прежде всего, практические потребности стран, находящихся на переломе своего пути развития. Как следствие целенаправленного развития теории социального управления эффективность использования объективных закономерностей возрастает, а действие стихийных факторов сокращается. При определении категории «управление» можно выделить три основные позиции.

Первая позиция – это рассмотрение управления как определенного вида деятельности, которое характеризует целенаправленное выделение субъектов (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Ю.А. Конаржевский и др.).

Вторая позиция – определение управления как целенаправленного воздействия субъекта управления на управляемый объект, приводящего к изменению последнего (В.П. Беспалько, Н.Д. Хмель и др.).

Третья позиция – это понимание под управлением процесса взаимодействия элементов, субъектов, в результате которого происходит их взаимообусловленное изменение (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, и др.) [5].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что управление – это организованный вид деятельности, завершающийся выработкой управленческого решения.

Из проведенного анализа можно выделить ряд положений общей теории управления, необходимых в контексте нашей статьи:

- управление обеспечивает целенаправленную и интегрированную деятельность субъектов процесса;

- управление направлено на создание, становление, оптимальное функционирование и обязательное развитие исследуемого объекта;

- управление осуществляется с помощью управленческих действий анализа, планирования, организации, контроля, регулирования.

- управление эффективно, когда оно обладает такими свойствами, как целенаправленность, системность, *прогностичность*, цикличность, демократичность и т.д.

- управление достигает цели, если: его механизм соответствует сложности объекта и возможностям субъекта; имеются резервы вариантов управленческих решений; используются критерии конечного результата; имеет место хорошо развитая система обратной связи и др.

Одним из основных свойств управления является прогностичность. Рассмотрим понятие «прогнозное управление», которое рассматривается нами исключительно в контексте его соотношения с прогнозированием. Для этого обратимся к структурным компонентам управления социальными системами, которые являются теоретической основой для всех видов социального прогнозирования. Надо отметить, что в научной литературе нет больших расхождений в их выделении. Принято выделять следующие взаимосвязанные между собой подсистемы: управляющую (субъекты) и управляемую (объекты). К управляющей подсистеме традиционно относят органы государственной власти, которые на уровне субъекта определяют представителей управленческого аппарата; к управляемой – педагогические системы разного уровня управленческой деятельности, организованные группы людей и т.д.

Само наличие субъекта и объекта управления, даже если управляющая система обеспечит необходимые условия для функционирования управляемой системы, будет недостаточным в создании нового качественного результата, который по-прежнему будет оставаться сугубо субъективным. В этой связи, когда мы говорим о прогнозном управлении, необходимо особое внимание уделить процессу становления взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, способов и характера связей между ними как механизма их развития и упорядочения отношений. Особенностью прогнозного управления является сотрудничество между субъектом и объектом, способствующее саморазвитию каждого субъекта муниципальной системы образования в реализации общей цели, так как, решая эту цель разными методами, способами и формами организации, они взаимозависимы.

Одним из условий формирования нового стиля управления на основе прогнозирования является осуществление прямых и обратных связей между управляющей и управляемой подсистемами. Л.И.Фишман рассматривает эти

связи как взаимодействие подсистем с целью обмена информацией [3]. При прогнозном управлении для продуктивного взаимодействия недостаточен только информационный диалог, так как прогнозное управление базируется на результатах и рекомендациях прогностического исследования. Такие отношения взаимообусловлены деятельностью каждой из подсистем, происходит тесное переплетение теоретической и практической составляющих с выходом на общий результат, дальнейшее развитие которого зависит от организации прямых обратных связей.

Вообще при управлении прямые связи можно рассматривать в виде нормативных документов, отражающих направления образовательной политики (законы, постановления, рекомендации и т.п.). Таким образом, государственные органы власти предъявляют свой заказ образованию и определяют требования к его реализации.

Обратные связи – это более сложная система взаимодействия управляющей и управляемой подсистемами. Обратная связь осуществляется через следующие каналы: во-первых, отклик на непосредственные предложения управляющей подсистемы; во-вторых, реакция на потребности практики (оперативное решение проблем образования, их научное обоснование). По словам В.И. Франчука, необходимо учитывать тот факт, что обратная связь – это явление, независимое от чьей-то воли; она естественно и неизбежно присутствует в системах управления социальными системами, т.е. органически им присуща. Только при наличии обратной связи, социальные системы, в том числе и муниципальная система образования, обретают способность к саморегулированию, адаптивности и устойчивости [4]. А если это явление структурировано и организовано извне, то делает этот процесс более осмысленным, научно обоснованным, но при этом и сложным в процессе взаимодействия, так как управляющая подсистема в условиях непрерывности развития образования сама становится объектом исследования и преобразования.

Таким образом, обратная связь – это «воздействие результатов функционирования какой-либо системы (объекта) на характер этого функционирования» [3]. Механизм обратной связи осуществляется за счёт поступления и переработки поступающей информации о деятельности управляемой системы в результате организованного контроля и анализа. Отсутствие обратной связи со стороны управляемой подсистемы делает образовательную политику управляющей подсистемы не дееспособной в реагировании на ее болевые точки, не способной к динамичному развитию.

Информация, получаемая через обратную связь, дает возможность скорректировать действия управляющей подсистемы. В случае неэффективности используемых механизмов заменить другими, действенными и эффективными (или разработать новые). При такой логике построения взаимоотношений с управляемой подсистемой, обратная связь одновременно становится механизмом саморазвития системы.

Традиционно начальным компонентом любой системы и процесса управления формулируется цель как образ будущего. Т.А. Яркова, обращаясь к основным функциям цели управления, говорит о направленности цели на

сохранение и развитие позитивного в системе и устранение неудовлетворительного положения или состояния системы, что устанавливается в результате проведения анализа исходного состояния системы и окружающей её среды [6].

Исходя из этого, содержательное наполнение цели управления в контексте муниципальной образовательной политики будет отличаться в муниципалитетах разных регионов в силу специфики и уровня развития образовательной системы. При этом содержательным ядром является основные направления государственной образовательной политики. Эти два фактора формируют и определяют стратегию деятельности муниципальной системы образования. При прогнозном управлении, помимо указанного выше, определение цели помимо этого напрямую зависит от результатов прогностического исследования и прогностических рекомендаций.

Внедрение в образовательную практику цели требует разработки плана осуществления избранной стратегии, которые будут реализовываться через определение конечных, промежуточных и частных задач, ответственных за их решение, способов решения и сроков. Таким образом, основная функция планирования заключается в подготовке и принятии управленческих решений, которые формируются опять же на основе прогнозирования. Верификация прогноза предполагает выработку все возможных альтернативных вариантов решения. При этом прогностическое исследование направлено на изучение возможных последствий по каждому из рассматриваемых вариантов, что особенно важно учитывать при организации управления таких сложных систем, как муниципальная система образования, особенно в условиях нестабильности общественного развития.

Планирование, являясь следующим этапом методологического цикла, определяет основы организационной деятельности, которая включает методы и формы управления. Как отмечает В.И.Франчук, научные методы управления – сложные социальные системы, которые пока слабо разработаны. В практической деятельности, в основном, используются методы менеджмента, относящиеся к управлению организациями, которые не в полной мере учитывают специфику сложных систем [4]. В науке сложился определенный подход к применению методов в управлении, который рассматривает методы как способы воздействия на управляемую подсистему для достижения поставленных целей. Такой подход противоречит общим тенденциям развития науки управления, пониманию прогнозного управления и нашим исследовательским установкам. Основываясь на определении управления, как процесса воздействия и взаимодействия, мы будем рассматривать методы как способы воздействия и взаимодействия управляющей и управляемой подсистем в совместном решении проблем образования. Классификация методов управления (в нашем случае, прогнозного управления) также определяется с позиций прогнозирования, в этой связи можно выделить следующие подходы к выделению групп методов:

– по сущности воздействующего фактора: административные, законодательные, экономические, мотивации и социально-психологические (В.И.Франчук) [4];

– по задачам и видам управленческой деятельности: организационно-распорядительные, организационно-педагогические, социально-психологические, экономические (П.И.Третьяков) [2];

– по характеру реализации: прямые и косвенные; «жесткие» и «мягкие» (А.В.Гаврилин, М.В.Корешков) и др.

При управлении муниципальной системой образования в контексте образовательной политики целесообразно применение законодательных, организационно-педагогических и социально-психологических методов управления. Выбор законодательных методов обусловлен тем, что они основаны не на директивном, а на законодательном воздействии на подведомственные учреждения – субъектов прогнозного управления с помощью норм права, обеспечивающих равные права всех субъектов на участие в инновационном процессе управления в рамках территории, на которой они действуют.

К организационно-педагогическим методам можно отнести методы внешнего управления и методы самоуправления – самоорганизации. К методам внешнего управления могут быть отнесены, например, метод целевых программ; открытие экспериментальных площадок; создание центров и др. Методы самоорганизации позволяют субъекту управления действовать в пределах своих возможностей, учитывая возможности окружающей его среды.

Социально-психологические методы включают методы мотивации и морального воздействия взаимодействующих субъектов. Методы этой группы включают средства морального поощрения и порицания, учёт психологических особенностей характера и индивидуальных потребностей человека: личный пример, поддержка инициативы, критика и самокритика, коучинг и др.

С методами тесно связаны формы управления, которые представляют организационную структуру взаимосвязанных и взаимодействующих между собой и окружающей средой участников управляющего процесса, направленную на функционирование и развитие целостной системы. Формами управления являются: Департамент (Комитет, Управление) образования; подведомственные структуры Департаменту образования, например, Информационно (научно)-методический центр; подведомственные образовательные учреждения; методическое объединение, кафедра, лаборатория, научно-педагогический семинар (конференция) и др. Каждая из обозначенных форм решает задачи управления деятельностью на своём уровне, но соблюдая при этом все стадии управленческого цикла (анализ, планирование, организация, исполнение, контроль и оценка) на основе прогнозирования.

Та или иная комбинация целей, методов и средств прогнозирования и управления образует технологию управления, которая будет всегда уникальна, так как определяется своеобразием выявленных болевых точек, объектом прогнозирования и управления, содержательным наполнением прогноза. Данный подход позволяет говорить как научно обоснованной, рационально организованной и оптимально оснащённой деятельности субъектов управления, которая характеризуется строго определённой последовательностью способов (методов), операций, позволяющих получать устойчивый запланированный прогностический результат. Прогнозное управление как техноло-

гически организованный процесс, представляет собой логическую последовательность реализации следующих компонентов системы: прогнозирование, планирование, организация и внедрение, контроль и рефлексия:

- диагностика (анализ деятельности учреждения образования, образовательной системы, выход на проблемно-ориентированный анализ);
- целеполагание (отдалённые и близкие цели, или стратегические, тактические и оперативные цели, или блок операционно поставленных целей);
- прогнозирование (предвидение будущих потребностей, тенденций развития вероятных проблем, путей и средств их решения, возможных последствий);
- проектирование (создание концепций, программ развития образовательного учреждения, образовательной системы);
- конструирование (разработка основных направлений, конкретного содержания деятельности);
- педагогическая коммуникация (общение, отношения, адресные рекомендации, информационное воздействие, устранение противоречий, разрешение конфликтов, оценка деятельности);
- организация (концентрация усилий, распределение ролей, создание ситуации успеха, положительной мотивации, стимулирование творческой деятельности, выбор технологий);
- результат (сравнимый с прогнозируемым и затратами);
- внедрение (разработка механизма внедрения, организация обучения);
- мониторинг (контроль, оценка);
- коррекция, регулирование.

Надо отметить, что при прогнозном управлении этапы управления тесно переплетаются с этапами прогностического исследования при формировании прогноза на основе заказа со стороны управляющего органа (предпрогнозная ориентация (предпосылки для разработки прогнозов); задание на прогноз; прогнозная ретроспекция (анализ истории развития системы); прогнозный диагноз (исследование деятельности объекта в настоящее время); прогнозная проспекция (разработка самого прогноза); верификация прогноза (оценка достоверности прогноза); прогнозная управленческая деятельность (разработка рекомендаций и возможных управленческих решений) [1], поэтому знание и владение методами только в области управления является недостаточным. Только в сочетании с методами прогнозирования, можно добиться исполнения заказа и выстроить систему управления, которая будет предвидеть образовательные изменения, выявлять болевые точки и быстро на них реагировать.

Таким образом, основными компонентами управления на основе прогнозирования как системы являются: диагностико-прогностический; функционально-целевой; субъектный; содержательный; процессуально-технологический и контрольно-рефлексивный.

При создании управленческой системы нужно исходить из специфики объекта управления. В нашем случае таким объектом является муниципальная система управления на основе прогнозирования.

Системно-структурная целостность и организационная связность управления сложной системой будет достигаться посредством гибкой, научно обоснованной комбинации различных организационных моделей, каждая из которых должна отражать специфику отдельного компонента образовательной системы (поля, субъекты, объекты, взаимодействие) [6]. В основе такого построения – идея прогнозного управления к управлению образовательной системой.

#### Список литературы

1. Бестужев-Лада, И.В. Социальное прогнозирование. Курс лекций [Текст] / И.В.Бестужев-Лада. – М.: Педагогическое общество России 2002. – 392 с.
2. Третьяков, П.И. Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам. Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И.Третьяков, Е.Г. Мартынов / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 368 с.
3. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами [Текст] : дисс ... докт. пед. наук / Л.И.Фишман. – СПб., 1994. – 441 с.
4. Франчук В.И. Основы общей теории социального управления. – М.: Пресс, 2006. – 180 с.
5. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И Третьяков, Н.П. Капустин / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
6. Яркова, Т.А. Управление педагогическими исследованиями в регионе [Текст] / Т.А.Яркова. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2010. – 224 с.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ НА НЕХИМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*Саламов А.Х.*

профессор кафедры химии Ингушского государственного университета,  
канд. пед. наук, профессор,  
Россия, г. Магас

*Темирханов Б.А.*

доцент кафедры химии Ингушского государственного университета,  
канд. хим. наук, доцент,  
Россия, г. Магас

В статье поднимается актуальный вопрос совершенствования самостоятельной работы студентов в процессе изучения химии на нехимических специальностях университетов. Самостоятельная работа способствует развитию навыков по добыванию знаний, учит размышлять в процессе работы и развивает интеллектуальные способности студентов. При этом деятельность преподавателя приобретает функцию управления учебным процессом и процессом усвоения знаний.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, процесс усвоения знаний, приемы умственной деятельности, элемент модернизации химического образования.

В соответствии с государственным образовательным стандартом для высшей школы на факультетах с нехимическими специальностями читается

курс химии. На его аудиторное изучение отводится небольшое количество часов, что явно недостаточно для хорошего усвоения студентами изучаемого материала. Поэтому при самостоятельной подготовке к занятиям студент должен уделять столько же часов, сколько отводится на аудиторные занятия.

Имеющийся уровень знаний и ответственность при подготовке у всех студентов разные. Именно поэтому осуществлять контроль за их самостоятельной работой крайне трудно. К тому же, используемые каждым студентом источники для получения необходимых знаний также носят различный характер.

Чтобы студент и преподаватель могли знать, что именно должен приобрести в результате самостоятельной подготовки первый и что проверить и откорректировать второй необходимо использовать вполне конкретные учебные пособия, отвечающие современным требованиям [1].

С этой целью мы подготовили пособие для студентов нехимических специальностей по курсу общей химии, содержащее все основные вопросы, заложенные программой [3]. Данное пособие поможет студенту при самостоятельной работе определить объем необходимых знаний.

Кроме того, на некоторых нехимических факультетах нашего университета, для которых проводятся занятия по химии, имеются специальные компьютерные классы, в которых также можно осуществлять самостоятельную подготовку.

Это очень удобно и преподавателю, и студенту, поскольку в химической науке много абстрактного, что затрудняет ее изучение, а использование компьютерной графики могло бы способствовать развитию абстрактного мышления и более быстрому усвоению учебного материала.

Самостоятельная работа способствует развитию навыков по добыванию знаний, приучает размышлять в процессе работы и развивает интеллектуальные способности студентов. При этом деятельность преподавателя приобретает функцию управления учебным процессом и процессом усвоения знаний. Именно поэтому мы отводим ей большую роль.

На изучение темы «Химическая связь» отводится 6 часов: 2 часа на лекцию и 4 часа на практическое занятие. Это очень мало для усвоения всей темы, поэтому некоторые вопросы выносятся на самостоятельное изучение студентами, а именно межмолекулярные и внутримолекулярные водородные связи. Студенты самостоятельно разбирают вопросы и затем с преподавателем их обсуждают. Таким образом организованная самостоятельная работа способствует овладению всеми студентами глубоких и прочных знаний, активизации умственных операций, развитию познавательных сил и способностей к длительной интеллектуальной деятельности, обучению студентов рациональным приемам самостоятельной работы.

Организация самостоятельной работы студентов не снижает руководящей роли преподавателя. Правильная организация самостоятельного умственного труда студентов требует от преподавателя большого мастерства и высокой методической подготовки [4].

Преподаватель организует самостоятельную работу, зная особенности и конкретные затруднения отдельных студентов в ходе ее выполнения, планирует ход умственных операций, проявляя индивидуально-дифференцированный подход к студентам, способствует накоплению определенного фонда знаний и формированию у студентов необходимых приемов умственной деятельности, приемов усвоения знаний, приемов правильно анализировать и синтезировать, правильного соотношения, сопоставления, приемов полноценных обобщений, аналогий и абстрагирования [2].

Опыт нашей работы показывает, что самостоятельная работа студентов является необходимым элементом модернизации химического образования.

#### **Список литературы**

1. «Проблемы обучения физике и химии». Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции. – Нижний Новгород, 2002.
2. Пидкасистый П.И., Коротаев Б.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. – М., 1978.
3. Саламов А.Х., Темирханов Б.А. Методическое пособие для самостоятельной работы по химии. – Магас, 2014.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СЛОЖНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

***Стрельченко В.Ф.***

доцент кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) в г. Пятигорске, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Пятигорск

***Ярошенко Е. В.***

старший преподаватель кафедры физической культуры  
Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) в г. Пятигорске,  
Россия, г. Пятигорск

***Кузнецова Л.А.***

старший преподаватель кафедры физической культуры  
Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) в г. Пятигорске,  
Россия, г. Пятигорск

В статье раскрывается необходимость коренного изменения физического воспитания в общеобразовательной школе на основе переосмысления сущности, цели, задач, сохранения педагогического процесса, деятельности учителя физической культуры.

*Ключевые слова:* образование, физическое воспитание, проблемы обучения, специальные знания.

Человечество переживает сегодня длительный и трудный процесс перехода из многовековой индустриальной в новую научно-техническую фазу.

Вносятся кардинальные изменения в сферу производства (использование новых видов энергии, неизвестных ранее материалов и способов их обработки, автоматизация, роботизация, компьютеризация производственных процессов), коренным образом меняется повседневный быт людей, их социальная и духовная жизнь.

Высокий динамизм производства, быстрое его обновление, появление новых видов трудовой деятельности придают особую важность таким качествам работающих, как: профессиональная мобильность, умение быстро переучиваться и приобретать новые знания, психическая и физическая устойчивость.

Новый этап в развитии человеческой цивилизации существенно меняет представления о процессе формирования человека, приоритетах его личностных качеств, жизненных установок и ценностей. Системе образования, через которую проходит практически все подрастающее поколение, предъявляются качественно иные требования, чем в прошлом, в свете которых, сложившаяся в индустриальную эпоху педагогическая парадигма, все чаще выявляет свою неэффективность [6, с. 148].

Три десятилетия не утихают дискуссии о судьбах образования, о наиболее рациональных путях его обновления. Идет напряженная работа – теоретическая и на законодательном уровне – с целью преобразования учебных заведений различных типов. Но жизнь показывает, что между потребностью в новом типе образования и его реальным обновлением существует огромная дистанция. Сфера образования, обладающая значительными масштабами и имеющая дело с людьми, а не машинами, отличается большой инерционной силой. Новая педагогическая система складывается медленно, процесс обновления идет трудно, противоречиво, проходя различные этапы.

В полной мере это относится и к школьному физическому воспитанию, у которого есть целенаправленная, четко организованная и планомерно осуществляемая система физкультурной и спортивной деятельности детей. Система школьного физического воспитания вовлекает подрастающее поколение в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью, гармонично развивает тело ребенка в единстве с его интеллектом, чувствами, волей и нравственностью. Цель физического воспитания состоит в гармоничном развитии тела каждого учащегося в тесном, органичном единстве с умственным, трудовым, эмоционально-нравственным, эстетическим воспитанием.

Назрела реальная необходимость коренного изменения физического воспитания в общеобразовательной школе на основе переосмысления сущности, цели, задач, содержания педагогического процесса, деятельности учителя физической культуры.

Определение перспектив развития физического воспитания – сложная комплексная задача, успешное решение которой во многом зависит от ясной теоретической концепции. В этой связи необходимо научно обосновать систему наиболее важных, предвосхищающих потребности завтрашнего дня идей и положений, которые дадут главные ориентиры по перестройке физи-

ческого воспитания, чтобы обезопасить наше физкультурное движение от не всегда научно обоснованных и экспериментально проверенных, а подчас и поспешных предложений.

Тревожная тенденция ухудшения состояния здоровья детей и молодежи обуславливает необходимость возвращения законного места физического воспитания в общем образовании. В основе принципов перестройки должны лежать идеи развития, личностного и деятельностного подходов, оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса. Так Коваль Л.Н. считает, что в системе воспитания в высшем учебном заведении одной из важнейших задач является осмысление нового организационно-структурного построения учебного процесса, определение степени влияния интеллектуальной составляющей физической культуры, создание инновационных оздоровительных технологий базового физического воспитания, в центре которых стоит человек, его интересы и потребности [1, с.76]. Цель физического воспитания в школе – содействие формированию всесторонне развитой личности [2, с. 35].

Эта установка предполагает овладение школьниками основами личной физической культуры, под которой понимается органическое единство знаний, потребностей и мотивов, оптимальный уровень здоровья, физического развития, двигательных способностей, умения осуществлять физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность.

Достижение этой цели обеспечивается решением связанных между собой основных задач: образовательных, оздоровительных, воспитательных и развивающих.

В образовательные задачи входит формирование у учащихся теоретических и методических знаний, овладение способами (умениями и навыками) собственно двигательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

В процессе занятий физическими упражнениями недостаточное внимание уделяется развитию у учащихся речемыслительных и интеллектуальных процессов, двигательной памяти, движения и разнообразной чувствительности, приобретающей в процессе занятий конкретными видами спорта [3, с. 86].

Учащиеся, оканчивающие школу, слабо овладевают способами творческого применения полученных знаний, умений и навыков для поддержания уровня физической работоспособности и состояния здоровья, самостоятельных занятий в будущей жизни, свидетельством чего является статистика – число взрослых, регулярно занимающихся физическими упражнениями в нашей стране, составляет 7-20 % [6, с. 149].

Проблема формирования знаний в области физической культуры в среднем общеобразовательном учреждении характерна рядом особенностей.

Образовательными программами прошлых лет предполагались разделы знаний по физической культуре. Однако, в действительном процессе физического воспитания формирование знаний, несмотря на множественную сово-

купность научных рекомендаций, носило декларативный характер и практически не имело реализации в силу не образовательной, а физической общеобразовательной направленности уроков физической культуры [5, с. 158].

Преподавание знаний о человеке, его строении и функциях организма, осуществляемое в рамках других дисциплин (анатомия, физиология) не предполагали интеграции со знаниями о том же, но в аспекте физического воспитания. Формирование знаний о человеке, о его телесно-двигательной природе и путях раскрытия этого дара природы предопределено предметом «Физическая культура», пожалуй, единственным, в котором заложен потенциал практической реализации одной из важнейших задач познания, определенной Великим Сократом – «Познай себя сам», и возведенной современниками в степень Западной доктрины здоровья. Восточная доктрина здоровья, принадлежит Конфуцию – «Сотвори себя сам». Современная же формула здоровья вытекает из двух этих доктрин – «Познай и сотвори себя сам» (В.Н. Курьсь) [4, с. 148].

Знания в области физической культуры, их системное формирование – есть базовое условие для появления у школьников осознанных мотивов и потребностей в телесно-двигательном совершенствовании. Сформулированные знания могут предопределять овладение способами познания основ технологии телесно-двигательного самосовершенствования, формирование инструкторско-методических навыков осуществления деятельности в области физической культуры.

Основной организационной формой преподавания знаний по физической культуре предполагается урок физической культуры. Однако, целенаправленное формирование знаний при существующей направленности урока физической культуры с доминирующей целевой установкой на формирование двигательного компонента практически невозможно, несмотря на также провозглашенные в теории физического воспитания, но декларативные по сути образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи.

Формирование знаний в области физической культуры целесообразно осуществлять наряду с традиционными способами, посредством применения педагогических и информационных (компьютерных) технологий, позволяющих строить и проявлять искусство преподавания с высокой степенью умения и мастерства [5, с. 159]. Это предопределяет применение в педагогической практике способа организации деятельности учащихся, который, в любом случае, может обеспечить рост качества обучения, поддающийся количественному анализу, измерению.

В силу ряда объективных причин, таких как недостатки программного и материального обеспечения учебного процесса, профессиональной подготовленности учителя к действительно образовательной деятельности, социальных ориентиров лишь на физическую подготовку в занятиях по физической культуре в школе и др. современный преподаватель не имеет возможности осуществлять полноценный образовательный процесс по физической культуре в среднем общеобразовательном учреждении. Многие учителя-практики указывают на то, что по сравнению с другими учебными предмета-

ми преподавание физической культуры осложняется отсутствием необходимого количества учебников и учебных пособий. Более того, уже стали проявляться некоторые негативные тенденции, связанные с избыточным многообразием концептуальных подходов и направленности содержания, учебных программ отдельных авторских коллективов. На наш взгляд, это является одним из следствий недостаточной разработанности проблемы содержания общего образования в сфере физической культуры, как в целом, так и по отношению к разделу «Основы знаний» – в особенности.

Содержание физического воспитания следует понимать как органическое единство двух компонентов: ориентирующего в физической культуре и творчески деятельностного [2, с. 37].

Первый компонент призван создать у молодежи целостное теоретическое представление о физической культуре как элемент общей культуры человека, Это достигается путем овладения такими науками, как теория и история физической культуры и спорта, гигиена, психология, физиология физического воспитания, биомеханика физических упражнений, и раскрытия таких связей, как «человек – человек», «человек – общество», «человек – производство», «человек – государство», «человек – природа».

Второй компонент содержания ориентирует на творческое усвоение способов двигательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности и умения применять их при решении оздоровительных, образовательных, развивающих и воспитательных задач.

#### **Список литературы**

1. Коваль Л.Н. Влияние знаний в области физической культуры на формирование здоровья и физической подготовленности студентов высших учебных заведений / Современная наука и инновации, 2014. – № 1. С. 75-80
2. Лях В.И., Мейксон Г.Б. Ориентиры физического воспитания. – М.: Советская педагогика, 1990. № 2 – С. 33-38.
3. Стрельченко В.Ф. Формирование специальных знаний по физической культуре учащихся 8-9 классов // Вестник КрасГАУ. Сборник научных трудов, выпуск 6 «Социально-экономические проблемы Саяно-Алтая». – Красноярск, 2011. – С. 82-89.
4. Стрельченко В.Ф. Интеграция целенаправленного формирования знаний в области физической культуры // V Международная заочная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы технических, экономических и гуманитарных дисциплин». – Георгиевск, ГТИ. 2011.- С. 148-152.
5. Стрельченко В.Ф. Знания по физической культуре как основа физического воспитания школьников // Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы образования и науки». Часть 13 – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 157-159.
6. Стрельченко В.Ф. К вопросу о физкультурном образовании школьников. Международная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки и образования». Часть 14 – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 31 января 2014. – С. 147-151.

## ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Сумнительный К.Е.*

зав. кафедрой теории и практики управленческой деятельности  
в образовании Академии повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, д. пед. н.,  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются условия, при которых могут быть обеспечены новые цели среднего образования, сформулированные в образовательных стандартах и новое качество образования. На что сегодня ориентирован учитель системой оценки его труда? Есть ли осмысленный не противоречивый подход к определению профессиональных компетенций учителя необходимых для обеспечения новых результатов образовательного процесса? Решающее значение имеет грамотное, системное управление, как на региональном, так и на школьном уровне.

*Ключевые слова:* качество образования, цель, управление образованием, профессиональные компетентность, оценка труда учителя, результаты образовательного процесса.

Трактовка качества, как «соотношения цели и результата» [5, С.33] представляется сегодня наиболее приемлемой именно потому, что в образовании и цели и результат подвижны. Это зафиксировано и в ходе создания образовательных стандартов для средней школы, тем не менее, стандарты определяют общую рамку тех изменений, которые должны произойти в образовании. Любопытно, что мои английские коллеги, определяя качество образования на одном из семинаров Британского совета, предложили лаконичную формулу: «Качество образования – это соответствие стандарту». Если стандарт определяет цели, то между этими определениями нет противоречия. Очевидно, что именно поэтому встал вопрос о профессиональном стандарте учителя, который определяет необходимый минимум и, вооружившись которым, педагог будет иметь право прийти к детям и начать преподавание в школе. Ведь главный груз в выполнении стандартов образования берет на себя учитель.

Тогда возникает ряд вопросов. Понимает ли учитель, какие цели и задачи перед ним ставятся? Знает ли он как эти цели и задачи реализовать? Созданы ли условия для этого?

Судить о реальном целеполагании можно по тому, как оценивается труд учителя. Что в нем поддерживается, стимулируется и диагностируется, а что провозглашается, но не диагностируется и если и стимулируется, то крайне субъективно.

Если вопрос об оценивании труда педагога и его профессиональной компетенции рассматривать с точки зрения целей образовательного процесса, то очевидно, что различные цели требуют проявления и развития в конкретной педагогической деятельности разных профессиональных и личностных компетенций.

Какие цели стоят перед средним общим образованием и какова его главная цель? В настоящее время есть существенные различия в их понимании внутри самой системы образования. Например, сколько бы не повторяли, что оценка школы, а значит, и учителя не зависят от результатов ГИА и ЕГЭ эта зависимость становится все более заметной. Так, эти результаты ложатся в основу рейтинга школ. Фактически для школы становится все более значимым подготовка и успешная сдача ГИА и ЕГЭ, как универсального испытания и показателя качества образования. Это означает, что школа ориентируется на подготовку к этим испытаниям. Но проблема заключается даже не в том, что в крупных городах появляются курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ в крайне короткие сроки. Возникновение независимых коммерческих структур, готовых обеспечить эффективную и в более короткие сроки подготовку к выпускным испытаниям, было ожидаемо. Но, значит ли это, что профессиональные компетенции, преподающих там педагогов лучше, чем у педагогов массовой школы? Если это так, то, что надо сделать, чтобы улучшить педагогическую компетентность учителей массовой школы. Это одна сторона проблемы.

Вместе с тем, сегодня школа осуществляет переход на новые стандарты. Рамка, предлагаемая ФГОС в требованиях к результату образовательного процесса значительно шире, чем рамки ГИА и ЕГЭ. В частности туда входят требования к личностному и коммуникативному развитию учащихся [2, С.17], а также конкретные универсальные учебные действия в планируемых результатах начального общего образования, описанные в разделах «Личностные универсальные учебные действия» и «Коммуникативные универсальные учебные действия» [4, С.14].

Если стандарты являются **законодательно закрепленным** ориентиром для развития образования, то очевидно, что профессиональные компетенции учителя надо рассматривать с точки зрения его способности обеспечить результаты образовательного процесса, зафиксированные в этом государственном документе.

Здесь возникает серьезный риск, связанный с интерпретацией этих документов, прежде всего, в системе регионального управления образованием. Так, в материалах сопровождающих ФГОС читаем: «учитель не просто подбирает методы, технологии, средства обучения ..., а создает единый дидактико-методический комплекс». Элементы этого комплекса «должны быть ориентированы на разнообразие учебно-познавательной деятельности учащихся: под руководством учителя или самостоятельной; репродуктивной или творческой; индивидуальной или в группе, в классе или вне его» [1, С.34]. По контексту можно понять, что приветствуются любые формы организации учебного процесса, а в самом стандарте (по крайней мере, начальной школы) особый акцент сделан на проектную и исследовательскую деятельность, что в частности предполагает выход за рамки классно-урочной формы организации занятий. Тем не менее, опросы учителей из разных регионов, подтверждают, что зачастую региональные органы управления настаивают на сохранении классно-урочной формы и вынесение проектной и исследовательской

деятельности в область дополнительного образования, где эти формы уже давно и успешно применяются. Фактически управленцы поддерживают сложившуюся практику вместо того, чтобы инициировать и поддерживать новую, соответствующую изменившимся целям и направленную на получение нового результата образовательного процесса.

Эта «управленческая» интерпретация поддерживается и основательной группой учителей, для которых единственным способом организации занятий является урок в самой своей традиционной форме. Проблема в том, что очень часто именно эти учителя определяют характер образовательного процесса и являются наставниками для молодых учителей. В этой ситуации происходит безусловная консервация тех профессиональных характеристик, которые уже не соответствуют новому представлению о характере образовательного процесса, которое в частности зафиксировано в новых стандартах образования.

Несомненно, что часть профессиональных характеристик сегодняшнего поколения учителей будет востребована и дальше, но в целом необходимо понимать, что они становятся, возможно, необходимыми, но не достаточными условиями профессиональной компетентности педагога. Если, конечно, под **компетентностью** понимать *«новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности»* [3].

Тогда учитель должен не только понять, но и научиться действовать в профессиональном поле по-новому. Это профессиональное поле формируется на стыке личных смыслов прихода и пребывания в профессии и внешних установок, которые ему предлагает управление образованием. Сегодня сигналы, исходящие от управленцев крайне разнородны. Учителям, не понятно принято ли решение зафиксировать сложившееся положение и только имитировать изменения, либо эти изменения реально необходимы и поддерживаются. Одним из таких сигналов стала система оценки труда учителя. Возможно, что для определения сущности этого труда и нужен профессиональный стандарт педагога. Но помимо стандарта необходим и диагностический комплекс, который поможет выяснить насколько учителю удастся решить, поставленные перед ним задачи.

Это особенно актуально в связи с новыми образовательными стандартами. Потому, что требования к результатам в них определены, а вот как эти результаты измерить пока не понятно. Точнее, наиболее продвинутые школы разрабатывают собственные системы диагностики развития универсальных учебных действий или коммуникативных компетенций учеников. Ведь реализация именно этих требований к результату и должна говорить о качестве образования и качественной работе учителя.

Но это вопрос не только к разработчикам диагностик, но и к управленцам, которые, как показывает практика, вольно интерпретируют не только законы, но и диагностические процедуры. Сегодня сама эта процедура до-

вольно разнородна. В большинстве случаев учитель имеет дело с количественной оценкой своего труда и показателями, которые можно легко померить, но и довольно произвольно интерпретировать. Так в ряде регионов в средней школе у детей пытаются диагностировать метопредметные навыки, которые формируется в начальной школе, чьи выпускники еще до средней школы не дошли.

К сожалению, сегодня учитель находится в состоянии все увеличивающейся неопределенности. Наиболее активная часть учительства, готовая к профессиональному росту и развитию, способная к восприятию нового наиболее наглядно демонстрирует существующие и все нарастающие проблемы. Например, учителя участники финала Всероссийского конкурса «Мой лучший урок» наглядно показали, что часть из них, описывая свой урок, еще ориентируются на ЗУНы, а часть на формирование универсальных учебных действий и получение метапредметных и личностных результатов. Объединяло их, чаще всего то, что и те и другие не могут внятно объяснить, за счет **каких действий учителя** формируются те или иные умения и навыки, а уж тем более универсальные учебные действия. То есть реализация заложенных в стандартах результатов пока является скорее чудом, чем результатом осмысленных профессиональных действий учителя.

Чаще всего результат появляется там, где системно и осмысленно работает управленческая команда школы. Подтверждение этому можно легко найти на региональных образовательных форумах. Например, на таком форуме в Забайкальском крае в конкурсе «Инновации в образовании» было представлено как минимум два крайне интересных подхода к формированию метапредметных результатов в образовательном процессе. Первый представила «Средняя общеобразовательная школа №1 п. Карымское». В её не очень точно названной презентации «Метапредметный подход в организации образовательной деятельности учащихся» была представлена деятельность управленческой команды школы по освоению учителями метапредметного подхода. Это, по существу, первый шаг, с которого должна начинать школа при переходе на новые стандарты образования. Агинская окружная гимназия-интернат представила следующий шаг, который связан с созданием в образовательном учреждении поля для формирования метапредметных результатов. Это тот путь, по которому сегодня идут не многие образовательные учреждения, но, возможно, он единственный для получения новых результатов, а значит и нового качества образования.

#### Список литературы

1. Иванова, Е.О., Осмоловская, И. М. Теория обучения в информационном обществе. [Текст]/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М., 2011. – 192 с.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. [Текст]./ Под редакцией А.М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М., 2008. – 36 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс]. / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-193489.html>.

4. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / Под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М., 2010. – 122 с.
5. Управление качеством образования [Текст] / Под редакцией М.М. Поташника. – М., 2000. – 442 с.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

*Тушева Е.С.*

доцент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии  
Института детства Московского педагогического государственного  
университета, канд. пед. наук,  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя-дефектолога на современном этапе развития специального (дефектологического) образования. Обоснована необходимость разработки и внедрения модели практико-ориентированного обучения. Показаны изменения структурно-содержательных компонентов образовательного процесса, его направленность на повышение мотивации обучающихся к приобретению общепрофессиональных и профессионально-прикладных компетенций и принятия формулы обучения как «самореализации в профессии».

*Ключевые слова:* учитель-дефектолог, совершенствование профессиональной подготовки, практико-ориентированное обучение, концептуальные подходы, структурно-содержательные изменения.

Современный этап развития вузовской подготовки педагогических кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» характеризуется как новый этап подготовки учителя-дефектолога, который проходит в условиях социально-образовательных перемен, определяющих, в том числе, и трансформации педагогического профессионализма. Новые системные подходы к подготовке педагогических кадров обуславливают необходимость пересмотра направленности, функционально-целевых установок и задач профессионального обучения учителя-дефектолога, обновления программного содержания и поиска новых форм организации учебного процесса (Т.В. Волосовец, В.В. Воронкова, О.Е. Грибова, Л.В. Лопатина, Б.П. Пузанов, С.Н. Шаховская, И.М. Яковлева и др.).

На данный момент совершенствование профессиональной подготовки учителя-дефектолога напрямую связано с разработкой модели практико-ориентированного обучения, направленной на формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования. Необходимость ее внедрения в практику профессионального обучения исходит из кризиса компетентности педагогических работников и неготовности большинства выпускников педагогических вузов успешно реализовывать технологии коррек-

ционно-развивающего обучения в начале своей профессиональной деятельности.

Анализ состояния вузовской подготовки педагогических кадров показал, что развитие идей практико-ориентированного обучения в рамках профильной подготовки учителя-дефектолога имеет прямое отношение к модернизации профессионального образования, а их непосредственное воплощение в реальную жизнь требует системного обоснования (А.А. Алмазова, Е.В. Кулакова, А.С. Обухов, Т.С. Соловьева и др.).

Модернизация педагогического образования, в первую очередь, направлена на повышения качества и результативности профессионального обучения. Исходя из этого, вырабатывается стратегия обновления системы подготовки учителя-дефектолога, в которой студент выступает активным субъектом познавательной деятельности. По мнению Э.Ф. Зеера [1, с. 6], в сложившейся ситуации возникает необходимость:

- в методологическом обеспечении образования современными концепциями обучения, воспитания и развития всех субъектов профессионально-образовательного процесса;

- в усилении личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации профессионального образования;

- в активном использовании современных информационных и личностно ориентированных образовательных технологий;

- в обеспечении развития личности обучаемого, его познавательных способностей, формирования обобщенных знаний и умений (компетентности), формирование и развитие интегративных знаний, умений, навыков, учебно-профессиональных видов деятельности, социально-значимых и профессионально важных качеств личности (ключевых квалификаций).

В этой связи особо актуальны вопросы «о соотношении теории и практики, теоретической подготовки в вузе и практического освоения педагогической деятельности» [2, с. 28]. Предметом пристального внимания являются вопросы перехода высшей школы с технологий передачи знаний к технологиям обучения с приобретением опыта, «подчинения знания умению и практической потребности, адаптации задач профильного обучения к требованиям рынка труда» и образовательной практики [3; 4, с. 57].

Практико-ориентированный подход к обучению студентов рассматривается как процесс освоения образовательной программы с целью формирования у обучающихся профессиональной компетенции посредством выполнения реальных практических задач. Образовательная программа практического обучения разрабатывается с учетом актуальных потребностей профессиональной деятельности педагога и запросов работодателей. В основу её реализации заложено оптимальное сочетание фундаментальной (теоретической) и профессионально-прикладной подготовки. Наряду с этим считается, что коэффициент эффективности профессиональной подготовки значительно повышается за счет формирования практического опыта обучающегося – его способностей анализировать и оценивать производственную ситуацию, выбирать целесообразные способы действия, предвидеть возможные затрудне-

ния и выбирать пути их преодоления, наблюдать и выявлять причинно-следственные связи, осознавать потребность в приращении знаний [5].

Системное видение взаимосвязи образовательных компонентов, характерных свойств и особенностей практико-ориентированного подхода к подготовке учителя-дефектолога, позволяет выйти за рамки традиционной предметно-специализированной подготовки дефектологических кадров, уступая место инновационным подходам к обучению, базирующимся на принципах ориентированности на личность, паритетности, динамичности, осознанной перспективы, обучения на собственном опыте и разностороннего методического консультирования. В этом случае усовершенствование образовательного процесса направлено на повышение мотивации обучающихся к приобретению профессиональных компетенций, формирование профессионального поведения на этапе выбора профессии и принятия формулы обучения как «самореализации в профессии», смещение акцента на профессиональную рефлексивность – самоконтроль и самооценку своих достижений.

Перечисленные аспекты определяют характер преобразований в процессе практико-ориентированной подготовки учителя-дефектолога. К качественно новым результатам, определяющим изменения структурно-содержательных компонентов образовательного процесса можно отнести:

- обучение студентов на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями, реализующими программы высшего и общего образования, (от первично-включенной практики до креативной практики – самостоятельной поисково-творческой деятельности студента);

- проектирование модульной структуры и содержания образовательных программ в соответствии с практико-ориентированным профилем подготовки учителя-дефектолога;

- конструирование образовательного процесса практико-ориентированного обучения учителя-дефектолога, направленного на устойчивый результат овладения общепрофессиональными и профессионально-прикладными компетенциями в соответствии с социальным заказом;

- смещение акцента на динамические формы организации учебного процесса с применением активных и интерактивных методов обучения, развития педагогической коммуникации на основе активного взаимодействия преподавателя и обучающихся;

- внедрение информационных образовательных технологий (активизация самостоятельной работы студентов с учебной информацией, формирования образовательной среды, в которой учебная книга дополняется ресурсами информационно-коммуникационных систем: электронными учебниками, сайтами, интернет – лекциями, интернет – семинарами, программно-методическими средствами дистанционного обучения);

- модификацию инструментария оценки общепрофессиональных и профессионально-прикладных компетенций студентов, формируемых в соответствии с задачами практик в рамках сетевого взаимодействия с организациями общего образования;

- диверсификацию межотраслевого взаимодействия организаций высшего образования, социальных сфер и организаций здравоохранения;
- внедрение в образование и педагогику инновационных технологий абилитации, коррекционно-развивающего обучения и воспитания, социальной адаптации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- использование информационно-коммуникативных и дистанционных технологий в диагностических, коррекционно-развивающих и учебных целях.

Расставляя структурно-смысловые акценты при разработке данной профессионально-образовательной модели, считаем важным обратить внимание на то, что концепция практико-ориентированной подготовки учителя-дефектолога в должной мере еще не разработана и требует научного обоснования. Между тем, механизм ее практической реализации уже запущен.

Анализируя полученные результаты, отметим преимущества, которыми, на наш взгляд, обладает модель практико-ориентированной подготовки учителя-дефектолога. Одним из таких преимуществ можно признать параллельное формирование общепрофессиональных и профессионально-прикладных компетенций, востребованных в реальных условиях профессиональной деятельности. Кроме того, внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения направлено на формирование субъективного опыта, обеспечивающего будущему педагогу качественное выполнение профессиональных обязанностей по профилю подготовки, и качеств личности значимых для его профессиональной деятельности. Ряд преимуществ мы видим в создании условий для практического погружения студентов при изучении модулей учебных дисциплин, что способствует повышению их мотивации к осознанному приобретению профессиональных знаний в процессе теоретического обучения.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что в логике перехода на новую практико-ориентированную модель подготовки учителя-дефектолога, заложен выход реформационных процессов на конечный результат профильного обучения учителя-дефектолога, а представленные подходы к совершенствованию его профессиональной подготовки определяют направленность научно-практического поиска.

#### **Список литературы**

1. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: АПО, 2002. – 45 с.
2. Оганесян, Е.В. Проблемы взаимосвязи теоретической подготовки и практической деятельности студентов-логопедов / Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20 -21 апреля 2006 г.). [Текст] / Е.В. Оганесян. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 300 с.
3. Полисадов С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе [Электронный ресурс] / С.С. Полисадов. – Режим доступа: [portal.tpu.ru/f\\_dite/conf/2014/2/c2\\_Polisadov.pdf](http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf) (дата обращения 13. 02. 2015г.).
4. Гайманова, Е.В. Компетентностная модель педагога-тьютора как составная часть образовательного стандарта профессиональной подготовки тьюторов для отечественной системы образования / Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормативы и стандартизация деятельности тьютора:

Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» Москва 18 -19 мая 2009 г. [Текст] / Е.В. Гайманова. – М.: АПКИППРО, 2011. – 208 с.

5. Ашурова, С.Ю. Проектирование образовательной программы практического обучения / Современные тенденции развития образования взрослых: материалы II Международной научно-практической конференции. Красноярск, 1 – 2 марта 2011 г. [Текст] / С.Ю. Ашурова. – Красноярск, 2011. – 176 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ХАРАКТЕРА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Хламов В.Н.*

ст. преподаватель кафедры физической подготовки Военного учебно-научного центра Военно-Воздушных сил «Военно-Воздушная академия» имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж), канд. пед. наук,  
Россия, г. Воронеж

В статье сравниваются особенности развития выносливости у различных контингентов населения, таких как студенты высших учебных заведений и курсанты высших военных учебных заведений Военно-Воздушных сил РФ, профессиональная деятельность которых требует большого нервно-психического напряжения, крепкого здоровья и высокой работоспособности.

*Ключевые слова:* выносливость, физическая подготовка, физическая подготовленность, физическая нагрузка.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что систематическое выполнение физических упражнений на выносливость совершенствует приспособительные механизмы организма, снимает нервно-психическое напряжение, улучшает процессы обмена веществ и кровоснабжение органов и тканей, что положительно отражается на общем физическом состоянии, самочувствии и работоспособности.

Таким образом, развитие выносливости у различных контингентов населения – важная научная и социальная задача. В полной мере это касается и курсантов военных вузов, профессиональная деятельность которых требует большого нервно-психического напряжения, крепкого здоровья и высокой работоспособности.

Между тем, специфика учебного процесса в высших военных учебных заведениях Военно-Воздушных сил РФ и современная его организация, недостаточная физическая подготовленность курсантов и необходимость обеспечить оптимальный уровень развития их выносливости при двухразовом учебном занятии в неделю, требуют определенного круга эффективных методических подходов применительно к физическому воспитанию курсантов.

В возрастном аспекте студенты высших учебных заведений и курсанты высших военных учебных заведений военно-воздушных сил РФ являются однородным контингентом.

Вопросу, касающемуся средств и методов развития выносливости у студентов, а также режимов выполнения ими двигательных нагрузок посвящено значительное количество исследований.

Одни исследователи считают, что в качестве средства воспитания общей выносливости студентов следует использовать в основном бег: кроссы, повторный бег на средних и длинных отрезках, бег в чередовании с общеразвивающими упражнениями и упражнениями на дыхание. Другие высказывают мысль о целесообразности применения широкого круга средств, среди которых могут быть различные виды физических упражнений, связанные с проявлением выносливости: футбол, баскетбол, гандбол, плавание, конькобежный и лыжный спорт и т. д.

В частности, В.В. Кузовенков [2] указывает, что в основу подготовки к сдаче норм на выносливость должно лечь комплексное использование всех средств тренировки на базе общей физической подготовки с применением различных методов подготовки. Наиболее эффективными средствами воспитания общей выносливости являются длительный бег и кроссы с различной степенью интенсивности, подвижные и спортивные игры, ходьба на лыжах и плавание. А.В. Лотоненко [3], А.А. Тимофеев [13] выявили большую эффективность применения в учебных занятиях со студентами ходьбы на лыжах.

Наиболее предпочтительным методом развития выносливости студентов, как свидетельствует анализ литературы, является равномерный метод. Малоинтенсивные продолжительные нагрузки оказывают положительное влияние на функциональное состояние систем организма нетренированных людей, предохраняют от перенапряжения, легче поддаются контролю.

Однако многие исследователи не ограничиваются применением одного лишь равномерного метода тренировки. Так, для развития выносливости у юношей 15-17 лет на уроках физической культуры А.П. Желязников [12] применял как равномерный, так и повторный методы тренировки. Автор считает, что оба метода дают положительный эффект и позволяют в течение двух месяцев (по предлагаемой им схеме) повысить выносливость юношей к сдаче программного норматива по марш-броску на 5 км.

В исследовании Ю.А. Генявичуса [11] показано, что занятия по физическому воспитанию с частотой сердечных сокращений (ЧСС) 160-180 уд/мин. положительно влияют на повышение физической подготовленности, функциональных возможностей кардиореспираторной системы, а также на состояние здоровья, особенно хороший эффект для развития выносливости дает легкоатлетический бег, проводимый интервальным и повторно-повторным методами.

А.А. Виру с соавторами [10] для исследования эффективности непрерывных и интервальных беговых нагрузок и различных тренировочных режимов провели эксперимент. Полученные данные свидетельствуют, что наиболее приемлемым в отношении увеличения максимального потребления

кислорода (МПК) и мощности работы при ПАНУ (порог анаэробного обмена) оказался непрерывный бег при ЧСС 165-175 уд/мин.

В то же время интервальный бег, заключающийся в повторных, с перерывами для отдыха, очень интенсивных беговых упражнениях, не дал положительного результата. По мнению авторов, интервальный бег нецелесообразен для его использования в массовой физической культуре.

Данные исследования, проведенного В. М. Гавриленко [9] показали, что в группах, применявших повышенный объем циклических упражнений, обнаружены большие сдвиги в тестах, отражающих выносливость. Весьма неожиданным оказался тот факт, что наиболее высокий прирост результатов в беге на 1000м и 2000м обнаружен в группе, занимавшейся по программе со скоростно-силовой направленностью по методу интервального упражнения.

Обобщая изложенное, следует подчеркнуть, что выполнение однообразных двигательных заданий сходных по характеру нагрузки при развитии выносливости оказывает достаточно сильное воздействие на организм занимающихся. Поэтому упражнения следует не только строго дозировать по числу повторений и интервалам отдыха, но и наряду с легкоатлетическими заданиями широко использовать элементы спортивных и подвижных игр, значительно повышающих эмоциональный фон занятий.

Важной для практики особенностью является и то, что функциональные сдвиги, достигнутые при комплексном применении различных средств, сохраняются дольше, чем при отдельном их использовании.

Многие исследования направлены непосредственно на изучение и выявление наиболее приемлемых режимов интенсивности выполнения физических упражнений.

Изучая нагрузки физической тренировки, Е. А. Пирогова [8] предлагает мышечную нагрузку в диапазоне мощности 60-70 % МПК и характеризует ее наиболее благоприятной динамикой показателей кардиореспираторной системы, более поздним появлением признаков утомления по сравнению с нагрузками, составляющими 75 % МПК. При выполнении нагрузки 60 % МПК максимальная ЧСС составляет 143-171 уд/мин.

В.В. Михайлов [7] применительно к практике физического воспитания предлагает распределять нагрузки в зависимости от их зон. Если выполняются малоинтенсивные упражнения и ЧСС не превышает 130 уд/мин, то нагрузки относятся к "компенсаторной", или "восстановительной" зоне.

Такие нагрузки не обеспечивают в должной мере развивающего режима, поэтому в тренировочной практике ими заполняют интервалы отдыха между смежными заданиями, а также используются во время разминки, утренней физической зарядки.

Тренировочные нагрузки, выполненные при ЧСС 131-150 уд/мин, относятся к аэробной зоне. Они обеспечивают развивающий режим, а именно – повышение аэробной производительности.

Третья зона – смешанная. К ней относятся физические нагрузки, при выполнении которых ЧСС составляет 151-180 уд/мин. Название данной зоны

отражает сущность тренировочного воздействия: развитие как аэробных, так и анаэробных возможностей организма.

Г.С. Туманян, Я.К. Коблев [6] классифицировали физические нагрузки для студентов следующим образом. Малой считается нагрузка в том случае, если после ее выполнения частота пульса равна 108-130 уд/мин., средней – 132-166 уд/мин., большой – 168-180 уд/мин. и максимальной, если частота пульса больше 180 уд/мин.

Во многом схожей точки зрения в отношении распределения физических нагрузок по величине пульса придерживаются М.Л. Виленский [4], В.П. Русанов [5]. Они дифференцируют нагрузки на три разновидности: небольшая – при ЧСС 110-130 уд/мин, средняя – при 130-160 уд/мин, большая – при 160-190 уд/мин.

Во время совершенствования начальной военной подготовки нового пополнения военного училища и в первый месяц учебного года или периода обучения (на общеподготовительном этапе) физическая подготовка должна быть направлена преимущественно на повышение общефизической подготовленности военнослужащих. Физическая нагрузка на этих занятиях должна быть средней (ЧСС 130-150 уд/мин.). Начиная со второго месяца занятий, нагрузка должна увеличиваться и быть высокой (ЧСС 150-180 уд/мин).

Весьма важными представляются рекомендации относительно построения занятий, направленных на преимущественное развитие выносливости, и последовательности средств и методов с этой целью.

Так А.В. Лотоненко [3] предложил, как упоминалось раньше, разделить годичный цикл на три условных этапа, различных между собой по задачам, средствам и методам их решения.

На первом этапе (сентябрь – октябрь) наиболее эффективные средства развития общей выносливости – кросс по слабо пересеченной местности, спортивные игры. Основными методами тренировки являются равномерный, переменный и игровой.

На втором этапе (ноябрь – март) особое внимание следует уделять развитию специальной выносливости, необходимой в лыжных гонках. Основными методами тренировки являются равномерный, переменный, повторный, интервальный и соревновательный.

На третьем этапе (апрель – май) общий объем нагрузки снижается, однако увеличивается ее интенсивность. Средства и методы развития выносливости остаются те же.

В.В. Кузовенков [2] считает, что учебный процесс необходимо строить с учетом преимущественного развития выносливости. Он предлагает на начальном этапе (10-12 недель) осуществлять бег в равномерном темпе. Объем беговой работы в этот период должен составлять 120-150 км, при этом 55-60 % объема нагрузки выполняется с низкой интенсивностью, 25-30 % – со средней и 10-20 % – с высокой интенсивностью. После этого рекомендуется переходить к занятиям по лыжной подготовке с объемом 160-190 км. Весенний этап использовать преимущественно на развитие силовых качеств и быстроты.

Н.Я. Петров с соавторами [1] для развития общей выносливости рекомендует использовать методы равномерного и переменного бега. Первый применяется в начале учебного года и рассчитан на 4 месяца. В течение первого месяца беговая программа начинается с 5-минутной нагрузки и доводится до 10 минут. В последующие три месяца время бега увеличивается до 13-16-20 минут. Интенсивность не превышает 50 % максимальной.

После лыжной подготовки выносливость развивается переменным методом: занимающиеся развивают выносливость в беге на отдельных дистанциях (100, 400, 800, 1500 м) и, объединяя эти дистанции, доводят их в сумме свыше 3000 м. Интенсивность нагрузки колеблется от 70 до 90% максимальной.

Наставление по физической подготовке 1959 г. определяет тренировку в передвижении на лыжах равномерным, переменным, и повторным методами. Наибольшее предпочтение отдается равномерной тренировке с малой и средней скоростью передвижения. В процессе тренировки в беге на различные дистанции для развития общей выносливости применяется в основном продолжительный медленный бег в равномерном темпе.

Физическая нагрузка согласно Наставлениям по физической подготовке и спорту 2001 г. и 2009 г. определяется по частоте сердечных сокращений (ЧСС) в минуту и может быть: низкой – до 130 уд/мин., средней – до 130-150 уд/мин., высокой – до 150-170 уд/мин., максимальной – свыше 170 уд/мин.

Таким образом, представленный выше материал, касающийся физического воспитания студентов и курсантов, позволяет заключить, что в практике физического воспитания наибольшее применение при развитии выносливости данного контингента нашли методы непрерывного (равномерный, переменный) и интервального (повторный, интервальный) упражнений. Основными средствами являются беговые упражнения и ходьба на лыжах. Следует отметить и тот факт, что при большом количестве работ по исследованию выносливости у студентов, практически мало исследована эта проблема среди курсантов военных ВУЗов и недостаточно изучена эффективность применяемых средств и методов повышения её уровня. Это, на мой взгляд, свидетельствуют о необходимости продолжать дальнейший научный поиск по данной проблеме.

#### Список литературы

1. Петров, Н.Я. Основы управления учебным процессом физического воспитания студентов технических ВУЗов / Методическое пособие, Минск, 2006. – С. 9-15.
2. Кузовенков, В.В. Эффективность внедрения основ спортивной тренировки в подготовку к выполнению комплекса ГТО студентами ВУЗов Проблемы физического воспитания студентов / Тез. доклад Всесоюзной научной конференции М., 1986. – С. 72-73.
3. Лотоненко, А.В. Физическая культура, спорт, работоспособность студентов. / Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. – 140 с.
4. Виленский, М.Я. Динамика показателей физ. работоспособности студентов / Теория и практика физ. культуры 1987. № 10. – С. 45.
5. Русанов, В.П. Влияние дифференцированных физических нагрузок на физическую и умственную работоспособность студентов / Автореф. дис... канд. пед. наук Л., 1989.- 23 с.

6. Туманян, Г.С. Выносливость: как ее измерять / Теория и практика физ. культуры, 2000, №6 – С. 59-61.
7. Михайлов, В.В. Путь к физическому совершенству. – М.: ФиС, 2004. – 95 с.
8. Пирогова, Е.А. Допустимые величины физических нагрузок для программ оздоровительной физической тренировки / Теория и практика физ. культуры, 2005. №5 – С. 20-22.
9. Гавриленко, В.М., Возможности сочетания учебно-тренировочных нагрузок, направленных на повышение уровня выносливости и скоростно-силовых качеств у студентов техн. ВУЗов / Теория и практика физ. культуры 2006. №1 – С. 35-36.
10. Виру, Э.А. Оценка выносливости студентов с помощью теста Купера / Ученые записки Тартуского университета 1991, вып. 560 – С. 108-110.
11. Генявичюс, Ю.А. Об эффективности применения легкоатлетических упражнений в целях подготовки студентов к сдаче норм комплекса ГТО IV ступени / Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1989. – 24 с.
12. Желязников, А.П. Выносливость юношей 15-17 лет к циклическим нагрузкам большой и умеренной интенсивности / Новые исследования по возрастной физиологии М.: Педагогика, 2001. №1. – С. 104-106.
13. Тимофеев, А.А. Оптимизация учебно-тренировочного процесса по физическому воспитанию студентов 17-18 лет в условиях технического вуза: автореф. дис... канд. пед. наук Минск, 1998. – 22 с.

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Чаркина Н.В.***

доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»,  
кандидат пед. наук,  
Россия, г. Орёл

В статье представлена попытка изучения особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на базе классов VII вида. Полученные данные помогут учителям начальных классов VII вида организовать работу с детьми с задержкой психического развития по формированию положительной мотивации к учебной деятельности.

*Ключевые слова:* мотивация, учебная деятельность, младшие школьники, задержка психического развития.

Нами (совместно с муниципальным бюджетным образовательным учреждением для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ» г. Орёл) была предпринята попытка самостоятельного исследования проблемы мотивации учебной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). В исследовании принимали участие 18 испытуемых на базе школы № 6 г. Орла. Эти дети представляли следующую выборку испытуемых: первая группа – контроль-

ная (с которыми не будет проводиться формирующий этап эксперимента) – 10 детей учащихся 2 класса школы № 6; вторая группа экспериментальная – 8 детей в возрасте от 8 до 9 лет, обучающихся во 2 классе VII вида школы № 6, имеющие диагноз ЗПР.

**Цель исследования:** выявить особенности мотивации учебной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Для решения поставленной цели мы использовали следующие методы:

1. Методика «Отношение ребенка к обучению в школе» (Р.С.Немов)
2. Методика «Что нам интересно?» (Л.М.Фридман).
3. Методика Д.Б.Эльконина
4. Методика «Познавательная потребность» (Л.М.Фридман).

Перейдем к анализу полученных данных. Первой нами была проведена методика «**Отношение ребенка к школе**» (Р.С.Немов).

Данные методики показали, что и в классе нормально развивающихся детей, и детей с ЗПР нет учеников полностью не готовых к обучению. Ученики осознают необходимость учения, выполнения домашнего задания, уделяют этому виду деятельности достаточно времени, есть понимание того, что необходимо, чтобы учиться. В отличие от них дети с ЗПР не четко понимают необходимость обучения в школе, их привлекает внешняя сторона учения, часто их ответы являются заученными, «правильными». Это проявлялось и в непонимании вопроса, и в изменении ответа при уточнении вопроса. Такого никогда не встречалось у нормально развивающихся детей. Поэтому в классе VII вида часть детей не вполне готовых к обучению в школе.

Результаты выполнения методики «**Что нам интересно?**» показали, что дети в целом положительно относятся к школе. У них есть любимые и нелюбимые предметы. Но у нормально развивающихся детей ответы более осознаны, аргументированы. Дети с ЗПР в своих ответах отличаются некоторым инфантилизмом, часто путаются в своих высказываниях.

Для определения доминирующего мотива мы использовали **модификацию методики Д.Б.Эльконина**. У младших школьников преобладает учебная мотивация. Она проявляется в принятии решения задачи, в обращении к учителю за дополнительной информацией, в использовании дополнительной литературы. Большой процент социальных мотивов указывает на то, что ученики понимают долг и ответственность за свою деятельность, стремятся к сотрудничеству с окружающими. У детей с ЗПР преобладают социальные мотивы, однако достаточно большой процент и игровой мотивации, которые характерны для детей дошкольного возраста.

Последней нами была проведена методика «**Познавательная потребность**». В данной методике оценить степень интенсивности познавательной потребности помогают учителя классов, которые наблюдают все стороны учебной деятельности на уроках.

Учителя отмечают, что 60 % нормально развивающихся детей имеют сильно выраженную познавательную потребность. Они достаточно долго (час-полтора) занимаются умственной работой, самостоятельны в поисках ответов на поставленные вопросы, систематически и достаточно много чи-

тают дополнительной литературы по всем направлениям программы, достаточно эмоционально относятся к интересным для них занятиям, связанным с умственной работой, часто задают дополнительные и уточняющие вопросы. Дети с ЗПР на данном уровне нет. Познавательная потребность выражена умеренно у 40% детей 2 «Б» класса и 62,5 % детей 2 «В» класса VII вида. Эти дети могут достаточно долго заниматься умственной работой; в зависимости от заданного вопроса эти дети будут искать ответ самостоятельно или предпочтут искать готовый ответ от других. Читает данная группа детей неровно: иногда много, иногда ничего не читает. Эмоции их неярко выражены. Дополнительные и уточняющие вопросы эти дети задают нечасто. Слабо выражена познавательная потребность у 37,5 % детей с ЗПР. Дети данной категории редко и неохотно занимаются познавательной деятельностью, стараются получить готовые ответы от других, не прилагая усилий, практически не читают дополнительной литературы, по отношению к заданиям часты негативные эмоции, дети редко задают вопросы (часто это вопросы, связанные с организационными моментами при выполнении задания).

Таким образом, мотивация учения в данном возрасте развивается достаточно динамично. Познавательные мотивы проявляются в виде интереса к способам приобретения знаний, к дополнительной литературе по тем или иным вопросам. Представлены в структуре мотивации детей младшего школьного возраста и социальные мотивы. Дети осознают причины необходимости учиться, добиваются одобрения учителя и родителей своих действий. При правильной организации учебной деятельности у детей закладывается умение самостоятельно ставить цели. Начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями.

У детей с ЗПР гораздо дольше сохраняется ведущей игровой мотивация, с трудом формируются учебные интересы и понятия должного, нужного. У большинства детей нет школьных интересов, ответственности к выполнению учебных заданий. Ребенок с ЗПР, достигая школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов. У него как бы сохраняются мотивы деятельности, присущие детям дошкольного возраста – в первую очередь игровой мотив. Успешно выполняются задания, которые связаны непосредственно с игрой. Для детей с ЗПР в целом характерна бедность учебной мотивации. Учебные интересы, поддерживающие положительное отношение к учению, менее содержательны, чем у нормально развивающихся детей. Зачастую у этих детей значимым мотивом становится мотив избегания неудачи.

#### **Список литературы**

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н.В. Бабкина. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
2. Брайтфельд В.Н. Формирование мотивации учебной деятельности детей с ЗПР // Дефектология. – 2000- №3. – С. 23-31.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ НА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

***Черкасова И.В.***

доцент кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, канд. пед. наук, Россия, г. Пятигорск

***Алексеева Е.Н.***

доцент кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, канд. пед. наук, доцент, Россия, г. Пятигорск

***Крахмалев Д.П.***

старший преподаватель кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, Россия, г. Пятигорск

***Астахова М.В.***

старший преподаватель кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, Россия, г. Пятигорск

Формирование мотиваций здоровьесбережения студентов является одной из важнейших функций образовательного и воспитательного процесса в вузе. Здоровьесбережение приобретает свою побудительную силу только в связи с основными потребностями и устремлениями студентов. Мотивация здоровьесбережения формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется нацеленностью на здоровый образ жизни и социальное благополучие. Авторами раскрываются компоненты мотивации студентов на здоровьесбережение.

*Ключевые слова:* физическая культура, здоровье, здоровьесбережение, физкультурно-оздоровительная деятельность, мотивы здоровьесбережения, формирование мотиваций.

Одним из критериев физического здоровья общества является ориентация молодежи на здоровьесберегающую деятельность. Появление новых профессий, рассчитанных на специалистов с высоким уровнем развития функциональных способностей и двигательных качеств, ставит перед преподавателями ВУЗов основную задачу – создание психолого-педагогических условий для успешной реализации в образовательном процессе важнейшей установки на здоровьесберегающие способы жизнедеятельности [6, с. 167].

Понятие «здоровьесбережение» стало применяться в педагогике и медицине с 90-х годов XX века с целью отражения специфики отношений к сохранению и укреплению здоровья населения и, в частности, молодого поколения через особенности организации учебной и воспитательной деятельности в образовательных учреждениях.

Важным этапом является проработка собственно педагогического аспекта: выделение и содержательное описание комплекса педагогических условий, эффективно влияющих на процесс развития мотивации здоровьесбережения студентов в практике физкультурно-оздоровительной деятельности.

Так по мнению И.В. Черкасовой [12, с. 201], важнейшими педагогическими условиями воспитания культуры здоровья и мотивации являются: 1) ориентация педагогов на принципы гуманистической педагогики и психологии, личностно-ориентированного образования; 2) комплексный подход с точки зрения решаемых задач, используемых принципов, средств, форм и методов педагогической деятельности; 3) повышение уровня подготовленности педагогов к деятельности по воспитанию и мотивации здоровьесбережения с использованием не только традиционных, но и новых форм и методов.

Исходя из этого, Т.Ю. Баклыкова [2, с. 74] соотносит педагогические условия с зависимостями, которые обеспечивают с необходимой и достаточной полнотой отбор специфического содержания форм и методов обучения и воспитания студентов для решения конкретной педагогической задачи.

Сама проблема развития мотивации здоровьесбережения выступает как “необходимость создания условий, при которых человек мог бы успешно реализовать свойственные ему способы действия” [3, с. 48].

Под педагогическими условиями мы будем понимать учебно-воспитательный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, обеспечивающих переход студента на более высокий уровень мотивации здоровьесбережения в процессе занятий физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях вуза.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что выбранные нами педагогические условия относятся к внешним условиям, которые обеспечивают внутренние потребности студентов в развитии мотивации здоровьесбережения.

В связи с этим, в повседневном учебном процессе активизировались научные исследования по поиску новых подходов к физическому воспитанию студентов.

Инновационные технологии учебного процесса ориентированны на активное включение студентов в работу над собой на субъективном уровне. При этом обеспечение условий развития мотивации здоровьесбережения создаёт “стартовую площадку” [10, с. 37] для мотивации познания и становления устойчивого интереса к физическому совершенствованию. Подходя к развитию мотивации здоровьесбережения с позиций индивидуального выбора студентом физкультурно-оздоровительной деятельности, следует сказать, что не сама самостоятельная работа влияет на познавательную деятельность, а конкретное задание характеризует, какой будет деятельность студента на занятиях: воспроизводящей или творческой.

Важно найти пути воздействия на студента, способные влиять на мотивационно-ценностную сферу личности, превратить базовую, физиологическую потребность в двигательной активности в потребность в регулярных

занятиях оздоровительной направленности, самореализации и самоопределения в здоровьесберегающей деятельности [1, с. 60].

Индивидуальность и самовоспитуемость находятся в тесной взаимосвязи, организуя и руководя процессом здоровьесбережения, а это, в свою очередь, организует, углубляет и закрепляет воспитательный процесс. Поэтому гипотетические условия процесса развития мотивации здоровьесбережения способствуют более точному осуществлению целей воспитания, т.к. “внешняя система воздействий не достигнет поставленной цели, если не найдёт у самой личности поддержки, опоры и ответных усилий, направленных на самовоспитание” [10, с. 13].

Мы выделяем три стадии изменения мотивации здоровьесбережения, которые логически соотносятся с видами личностно-ценностного потенциала физкультурно-оздоровительной деятельности:

#### I. Неосознанное здоровьесбережение.

Первая стадия выражается в проявлении размытых потребностей у студентов, несформированной системой знаний о здоровом образе жизни и умений его ведения, в неустойчивом отношении к физкультурно-оздоровительной деятельности, отсутствием ценностных ориентаций, частичным выполнением рекомендаций преподавателя.

Если нет цели, то результат оказывается отрицательным, поскольку занятия требуют усилий, желаний и т.д. Под этим подразумевается размышление студента о том, что будет, если он не будет заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью [7, с. 85].

Поэтому, по нашему мнению, целесообразно рассматривать начальную стадию процесса развития мотивации здоровьесбережения с выяснения сущности потребностей, побуждающих человека к активности.

В сознании студентов здоровьесбережение приобретает смысл только с появлением жизненного опыта. Значит, на начальной стадии образуется условно-рефлекторная связь между здоровьесбережением и физкультурно-оздоровительной деятельностью, как способа его достижения. Образуются своеобразные потребностно-целевые компоненты или опредмеченные потребности, в сознании студентов физкультурно-оздоровительная деятельность становится эквивалентом здоровьесбережения.

Отсюда следует, что на первой стадии целесообразнее говорить о требованиях студента к здоровьесбережению не как о потребности, а как о потребностных отношениях, а ситуацию выбора студентом физкультурно-оздоровительной деятельности следует называть потребностной. Прямая аналогия потребности с мотивацией недопустима вследствие того, что не всякая ощущаемая и неощущаемая потребность организма переходит в потребность личности. По нашему заключению, такое противоречие между потребностью организма и потребностью личности является своеобразной установкой на качество процесса развития мотивации здоровьесбережения.

#### II. Действие или осознанное здоровьесбережение.

На этой стадии процесса развития мотивации здоровьесбережения студенты обладают достаточным представлением о здоровьесбережении, его

компонентах, системой знаний и умений ведения здорового образа жизни, устойчивым положительным отношением к здоровьесберегающим видам деятельности, выполняют рекомендации по ведению здорового образа жизни.

Каждое движение или система деятельности всегда сознательно направлено на достижение определённой цели, отвечает определённому мотиву. Под мотивом имеется в виду предмет потребностей, побуждающих к деятельности, устремления, занимающие важное место в душевном строе личности и отвечающие её существенным запросам. Достижение этого мотива приведёт к удовлетворению потребности, т.е. здоровьесбережение должно не только приобщать студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности, её ценностям, но это должно быть сделано так, чтобы в процессе тело повысило свою работоспособность, а на базе физического воспитания осуществлялось нравственное, научное и нравственное образование человека. Поэтому индивидуально избранная физкультурно-оздоровительная деятельность в процессе занятий становится своеобразным мотивирующим фактором, и обеспечивает максимальный эффект [8, с. 243].

Так человек, занимающийся индивидуальной физкультурно-оздоровительной деятельностью для формирования атлетического телосложения, в результате творческой деятельности в сотрудничестве с преподавателем, может сместить свой интерес на процесс занятий физическими упражнениями как на средство оздоровления [9, с. 61]. В этом случае процесс занятий физической культурой приобретает самостоятельный мотив и становится привлекательным сам по себе, а не только как условие достижения другого мотива (телосложения).

Становится ясным, что действия без осознания здоровьесбережения не бывает, при этом важнейшим условием является переживание студентом сильной положительной эмоции при достижении цели. Желание вновь и вновь пережить эту эмоцию придаёт развитию мотивации здоровьесбережения характерную самодостаточность.

Обуславливая исследования Е.П. Ильина [4, с. 165], выскажем мнение о том, что реальность достижения цели обуславливает индивидуальный, творческий выбор студентом физкультурно-оздоровительной деятельности здоровьесбережение как пусковой стимул. Отражение в сознании студента реальности достижения цели приводит к формированию перспективы личности, которая, в свою очередь, придаёт особенно сильный побудительный характер. Перспектива или радость обязательно должна быть непрерывной, с постоянно возрастающими по трудности целями и задачами. Поэтому во время занятий обязательно наличие близких, промежуточных и отдалённых целей.

Взаимное соприкосновение различных интересов к физическим упражнениям способствует процессу развития мотивации здоровьесбережения при свободном выборе физкультурно-оздоровительной деятельности. Такая связь развития мотивации с функциональным содержанием значительно облегчает понимание того, чего студент хочет добиться на занятиях той или иной физической деятельностью:

1. Стремление к самосовершенствованию: укрепление здоровья; улучшение телосложения; развитие физических, психических, в частности волевых, качеств; получение знаний.

2. Стремление к самосовершенствованию и самоутверждению: быть не хуже других; быть похожим на выдающуюся личность; стремление к успеху и общественному признанию; желание защищать честь коллектива, города и т.д.; быть привлекательным для противоположного пола.

3. Социальные установки: желание заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью из-за моды; стремление сохранить семейные физкультурные традиции; долженствование, сознание необходимости быть готовым к труду.

4. Удовлетворение материальных и духовных потребностей: получение впечатлений от занятий; потребность в социальном общении, стремление чувствовать себя членом коллектива; желание получать различные льготы со стороны общества.

Таким образом, осознанное здоровьесбережение связано с принятием решения не только о том, что делать, но и когда делать, в какой момент начать действие при наличии противоположного желания.

В дальнейшем действия автоматизируются и перестают контролироваться сознанием. Наступает третья стадия конечного развития мотивации здоровьесбережения.

1. Регулярные занятия физкультурно-оздоровительной деятельностью или творческое здоровьесбережение.

Эта стадия характеризуется наличием концепций, знаний, форм и методов здоровьесбережения, представлением целостной системы здорового образа жизни, наличие устойчивая мотивация здоровьесбережения, которая проявляется в качестве сформированных умений ведения здорового образа жизни, постоянном расширении поля видов физкультурно-оздоровительной деятельности.

“Мнимое” переходит в “обязательное”, а затем в “ясное” [5, с. 322]. Сам физкультурно-оздоровительный процесс побуждает заниматься, овладевать умениями и навыками, любознательно стремиться познавать новое, испытывать удовольствие от удовлетворения потребности в физической активности, от осознания роста своей физической формы. Появление и удовлетворение потребности, а в нашем случае, сформированность мотивации здоровьесбережения, неизбежно влечёт за собой как проявление внешней активности, так и проявление внутренней (психической), которая регулируется осознанной целью (здоровьесбережением) и, соотносясь с деятельностью, выступает главным условием её становления.

Сформированное действие рассматривается как привычка, которая является “рычагом воспитательной деятельности” и акцентирует внимания на сознательности действия. Сознательная или внутренняя мотивация – протекание привычной деятельности без вмешательства воли человека. Параллельно с ней идёт процесс самоконтроля, поскольку человек уточняет собственные планы в соответствии с коллективными. Следует отличать привычку

ные действия от привычки как мотивационного феномена. Первые связаны с умениями и знаниями, что и как делать в данной ситуации, вторая связана с потребностью заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью. Кроме того, привычка заниматься физкультурной деятельностью значительно суживает её состав за счёт индивидуального, самостоятельного выбора, но это “именно и есть тот процесс, посредством которого убеждения делается склонностью и мысль переходит в дело” [11, с. 122].

Использование индивидуального выбора студентом физкультурно-оздоровительной деятельности позволит достаточно эффективно изменить к лучшему объективное условие проведения занятий и выделит необходимое время на теоретическую основу, как преподавателям, так и студентам. Это даст возможность влиять на внутреннюю и внешнюю мотивации и положительное отношение студентов к самостоятельным занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью. Использование свободного выбора учащимися физкультурно-оздоровительной деятельности при консультативной помощи педагога не только решает проблему необходимого и желаемого в содержании учебного процесса, создаёт благоприятную обстановку на занятиях, но и помогает эффективно воздействовать на познавательную и двигательную активность, воспитание физических качеств студента, а также устанавливает положительные взаимоотношения учитель – ученик.

Таким образом, можно сказать, что выделенные педагогические условия позволяют классифицировать процесс развития мотивации здоровьесбережения как личностно-ориентированный, поскольку они создают ситуацию для познания своего здоровья, своих возможностей адаптации, актуализируют силы самовоспитания и саморазвития.

Процесс развития мотивации здоровьесбережения составляет описание, с одной стороны, последовательности этапов, которые закономерно проходят через любое действие в процессе развития, а с другой – тех условий, которые необходимо обеспечить для получения действия с заранее намеченными, заданными свойствами. Это даёт возможность найти конкретные способы психологического и педагогического воздействия на студента и активно, целенаправленно и планомерно формировать его сознание.

#### **Список литературы**

1. Алексеева Е.Н. Педагогические условия валеологической подготовки студентов в процессе физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставрополь, 2006.
2. Баклыкова Т.Ю. Управление процессом формирования профессиональной направленности студентов университета на этапе пропедевтического обучения: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Баклыкова. – Челябинск, 2004. – 173 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.: ил.
4. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания: деятельность и состояние: учеб. пособие для студентов факультета физ. воспит. и пед. ин-тов / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с., ил.
5. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: избр. пед. соч. / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1952. – Т. 2. – 384 с.

6. Лотоненко А.В. Молодёжь и физическая культура / А.В. Лотоненко Е.А. Стеблецов. – М.: Физкультура, образование и наука, 1997. – 319 с.
7. Перекопская М.А. Педагогические условия формирования интереса у дошкольников к занятиям спортом (каратэ): дис. ... канд. пед. наук / М.А. Перекопская. – Челябинск, 2002. – 180 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
9. Тихонов А.М. Исследовательский метод в преподавании спортивных дисциплин / А.М. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 5. – С. 60–62.
10. Тихонова Т.К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис. канд. пед. наук / Т.К. Тихонова. – М., 2000. – 154 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: Вопросы воспитания / К.Д. Ушинский; под ред. В.Я. Струминского. – М., 1953. – Т. 1. – 683 с.
12. Черкасова И.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья старших подростков общеобразовательной школы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева. Карачаевск, 2006.

## **ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ В КОММЕРЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СЕТЯХ» ДЛЯ МАГИСТРОВ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКИ**

***Чернова Е.В.***

доцент кафедры бизнес-информатики и информационных технологий  
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова», канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Магнитогорск

Статья посвящена разработанному курсу «Анализ поведения потребителей в коммерческих информационных сетях» для магистерской программы 080500.68 «Бизнес-информатика». Перечислены цели и задачи курса, основные темы лекционных и практических занятий, приведены темы курсовых исследований, а так же кратко описаны используемые технологии обучения.

*Ключевые слова:* педагогика, бизнес-информатика, анализ поведения потребителей.

Основная цель курса «Анализ поведения потребителей в коммерческих информационных сетях» – сформировать у магистранта направления 080500.68 «Бизнес-информатика» целостное представление о современном состоянии теории и практики анализа поведения потребителя в Интернет. Изучение курса предполагает изучение особенностей продвижения бизнеса посредством коммерческих информационных сетей, ориентируясь на особенности поведения потребителей услуг и товаров. Для достижения максимальных результатов, необходимо знать основные теоретические подходы и практики изучения поведения потребителя, ориентироваться в основных теоретических подходах и практиках изучения потенциальной аудитории и по-

ведения потребителя в Интернет. Учитывать особенности изменения рекламной модели товаров и услуг в Интернете. Знать и применять на практике основы разработки пользовательских интерфейсов, особенности разработки дизайна и юзабилити веб-сайта с учетом интересов потенциальных клиентов и для продвижения собственных товаров и услуг. Так же следует уделить внимание вопросам создания и развития сообществ в Интернете и основным мотивам работы в сети, психологическим особенностям деловой и неформальной коммуникации, так как подобное направление приобретает довольно большую популярность в современном бизнесе. Особое внимание следует обратить на умение работать с эмпирическими данными и статистикой, делать на их основе выводы и строить стратегию продвижения товаров и услуг в среде целевой аудитории.

Дисциплина «Анализ поведения потребителя в коммерческих информационных сетях» формирует следующие общекультурные и профессиональные компетенции: способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности, проводить исследования и поиск новых моделей и методов совершенствования архитектуры предприятия, консультировать по совершенствованию архитектуры предприятия, консультировать по вопросам развития ИТ-инфраструктуры предприятия.

В результате освоения дисциплины магистрант должен:

Знать:

- основные теоретические подходы и практику изучения поведения потребителя в экономической и социологической парадигме;
- основные теоретические модели и практики изучения поведения потребителя в Интернет;
- особенности изменения рекламной модели в Интернете;
- основы разработки пользовательских интерфейсов;
- особенности дизайна и юзабилити веб-сайта;
- основы создания и развития сообществ в Интернете;
- основные мотивы работы в сети, психологические особенности деловой и неформальной коммуникации;

Уметь:

- разрабатывать основной дизайн веб-сайта, с учетом требований юзабилити и особенностей восприятия;
- проводить анализ поведения потенциального потребителя;

Владеть навыками:

- применения на практике концепции покупательского поведения пользователей Интернета и их восприимчивости к воздействиям рекламы.

Для успешного изучения курса магистранту необходимо изучить теоретические материалы (прослушать лекции, выполнить самостоятельные задания, ответить на контрольные вопросы), выполнить практические работы и провести курсовое исследование.

При проведении занятий и организации самостоятельной работы студентов используются:

Традиционные технологии обучения, предполагающие передачу информации в готовом виде, формирование учебных умений по образцу: лекция-изложение, лекция-объяснение, лабораторные работы, контрольная работа и др.

Интерактивные формы обучения, предполагающие организацию обучения как продуктивной творческой деятельности в режиме взаимодействия магистрантов друг с другом и с преподавателем.

При проведении лабораторных занятий используются групповая работа, технология коллективной творческой деятельности, технология сотрудничества, обсуждение проблемы в форме дискуссии, Case-study.

Курс «Анализ поведения потребителя в коммерческих ИС» структурирован на 3 основных раздела, для каждого разработан курс лекций и практических заданий.

Раздел 1. Потребительское поведение пользователя как объект изучения.

Темы лекций: Теория и практика изучения аудитории Интернета. Количественные и качественные исследования в Интернете. Маркетинговые исследования в сети. Компания в Интернете. Корпоративный сайт.

Темы практических работ: Исследовательские компании России и зарубежья, Онлайн-опросы, Маркетинговое исследование, Выбор стратегии Интернет-маркетинга, Целевая аудитория компании

Раздел 2. Анализ потребительского поведения.

Темы лекций: Изучение потребительского поведения: экономический, психологический и социологический подходы. Потребление и стили жизни. Гендерные различия в потребительском поведении.

Темы практических работ: Жизненный стиль и потребление.

3. Поведение потребителей в Интернет.

Темы лекций: Мотивация поведения потребителя. Поведение потребителя как процесс принятия решений. Взаимодействие с потребителем в коммерческих информационных сетях.

Темы практических работ: Изменение поведения потребителей в Интернет, Управление поведением потребителя в Интернет, Анализ юзабилити-дизайна, Виртуальная культура, Анализ эффективности веб-сайта компании.

В качестве прикладного курсового исследования магистрантам предлагались следующие темы: «Маркетинговое изучение аудитории потребителей образовательных услуг», «Сегментационный анализ рынка автоматизации технологических процессов», «Гендерные различия поведения потребителей в Интернет», «Маркетинговое исследование рынка консалтинговых услуг г. Магнитогорск», «Практика изучения аудитории Интернета в России» [3].

Особенностью разработанных практических работ является последовательный переход изучаемых тем и четкая взаимосвязь теоретических знаний с решением практических задач. Например, после проведения маркетингового анализа рынка товара (услуги), создается модель потенциального покупателя

теля, и дальнейшая работа ведется с учетом потребностей конкретной целевой аудитории. Все разработки опираются на научные исследования и практические потребности определенной компании. Многие практические работы, а так же курсовое исследование требует взаимодействия магистрантов друг с другом, а так же привлечения внешних специалистов, что позволяет развивать коммуникативные навыки, устанавливать профессиональные связи и четко ориентироваться в выбранном сегменте рынка.

В итоговой контрольной работе магистранты рассчитывают экономическую эффективность разрабатываемого веб-сайта, ориентированного на выделенную целевую аудиторию. Для этого они определяют основные фонды компании, себестоимость разработки и продвижения сайта, а затем, вероятную прибыль и экономическую целесообразность разработки веб-сайта с учетом полученных данных. Подобные расчеты позволяют магистранту наглядно увидеть необходимость создания веб-представительства в коммерческих ИС, либо отсутствие таковой для выбранного им сегмента рынка товаров (услуг). А так же, в результате выполнения всех практических и контрольной работ магистрант четко понимает целевую аудиторию, ее потребности и механизмы работы с потребителем своих товаров (услуг).

Таким образом, разработанный нами курс «Анализ поведения потребителей в коммерческих информационных сетях», прошел апробацию и показал свою значимость для приобретения практических навыков продвижения своих товаров в коммерческих информационных сетях. Магистранты активно участвовали в выполнении практических работ, курсовые исследования разработаны для решения конкретных производственных задач, прошли апробацию на конференциях различного уровня [2], и внедрены в работу.

#### **Список литературы**

1. Овсянникова Т.С. Поведение потребителей [Электронный ресурс]: Учебно-методические материалы. – М.: МИЭМП, 2005. – 41 с.
2. Ошурков В.А., Чернова Е.В. Метод выделения сегмента на рынке автоматизации производства // Сборник научных трудов Sworld. – Т. 30, №4. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. – 94 с. – с. 84-90.
3. Чернова Е.В. Методические рекомендации по написанию курсовых работ по дисциплине «Анализ поведения потребителей в коммерческих информационных сетях» для магистрантов направления 080500.68 «Бизнес-информатика» / Е.В. Чернова – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 28 с.

## **МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

***Шалыпин О.В.***

зав. кафедрой рисунка, живописи и художественного образования  
Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ», д-р пед. наук, профессор,  
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются особенности современного высшего профессионального художественно-педагогического образования. Автор отмечает, что необходимо перейти на

инновационный тип обучения, в котором учащемуся представится возможность занимать не просто активную, но и инициативную позицию в учебном процессе.

*Ключевые слова:* образование, модернизация, инновационные методики, художественные дисциплины.

По инициативе ЮНЕСКО в Париже в октябре 1998 году была принята «Всемирная декларация по высшему образованию для XXI века: подходы и практические меры». В декларации отмечается, что дальнейшее развитие цивилизации требует формирования человека с принципиально новым мировоззрением, высокообразованного, творчески мыслящего, высоконравственного, осознающего свою ответственность перед обществом и самим собой. В связи с этим особое значение приобретает спрос на высшее образование, осознание его решающего значения для «развития и создания общества», которое сможет «выйти за рамки чисто экономических соображений и воспринять более глубокие аспекты нравственности и духовности».

19 июля 1999 г. министры образования 16 европейских стран опубликовали в Болонье совместное заявление «Зона европейского высшего образования», получившее название «Болонская декларация», в которой были подробно разработаны идеи Сорбонской «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». Цель декларации – установление единого европейского пространства высшего образования, а также распространение европейской системы высшего образования в мире. В документе предлагалось: принять систему образовательных степеней; доработать европейскую систему зачетных единиц трудоемкости; развивать критерии и методологию оценки качества преподавания; вести сотрудничество между учебными заведениями, интегрированные программы обучения, проведение научных исследований; организовать систему «кредитования» студентов, а также устранить все препятствия в передвижении студентов.

В настоящее время общее количество стран, участвующих в Болонском процессе, достигло сорока, в том числе и Россия, которая присоединилась к Болонской декларации в 2003 г. и вступила в Хартию европейских университетов. Тем самым мы взяли на себя обязательства уже к 2010 г. добиться эквивалентности статуса, титулов, испытаний нашей образовательной системы европейской, что устранил предубеждения в отношении к российскому диплому.

Модернизация системы образования в России это переход от индустриального к информационному обществу, что предполагает его вывод на новый качественный уровень с учетом положительного опыта развитых странах Европы, США, Канаде, Японии, в которых сложились национальные образовательные системы, отличающиеся от российской рядом существенных признаков.

В западной системе образования существует базовый подход к образованию, когда все решения принимаются только по вопросам стандартов качества образовательного процесса, т.е. нет государственных стандартов, ко-

торые регламентировали бы для всей страны содержание преподаваемых дисциплин или время, отводимое на изучение тех или иных предметов.

В российских и западных университетах различное отношение к общему объему учебного времени, отводимого на изучение дисциплин, в том числе и художественных. Так в западном университете студент затрачивает в среднем 3600 учебных часов на свое художественное образование, в России временные затраты для получающих художественное образование значительно большие – 7344 часа. Различаются и соотношения аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов, в западных университетах работают в аудиториях примерно 25% времени, в России – 60%.

В России существует продуктивная система университетской, в том числе художественной подготовки кадров. Определенные преимущества этой системы общеизвестны, но это не исключает заимствования полезного опыта других образовательных систем, нам предстоит много пересмотреть и сделать.

Декларируемые сегодня степени академической свободы необходимо вписать в традиции российского художественного образования. Это свобода университета в определении содержания учебных планов и программ, свобода факультета определять приоритетность дисциплин без вмешательства ректората, свобода преподавателя определять содержание своего курса без вмешательства деканата и, наконец, свобода студента выбирать курсы (формируя свой учебный план) в ходе учебы.

Необходимо модернизировать систему подготовки бакалавра и магистра. Степень бакалавра художественного образования будет присуждаться после 4-х лет обучения (7344 часа), магистра художественного образования – еще через два года (3888 часов).

Необходимо перейти на инновационный тип обучения, в котором учащемуся предоставляется возможность занимать не просто активную, но и инициативную позицию в учебном процессе. Не просто усваивать предлагаемый учителем учебный материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на достигнутом.

Инновационное обучение воплощается в двух основных подходах к преобразованию обучения – технологическом (традиционном) и поисковом (творческом). Базовой моделью при поисковом подходе является модель обучения как творческого поиска: от видения и постановки проблемы – к выдвижению предположений, гипотез и их проверке [4, с. 125].

Психолого-педагогические исследования последних лет показывают, что новые знания формируются не с помощью простого добавления к уже имеющимся, а благодаря структурированию прежних знаний, то есть благодаря отказу от неадекватных представлений, через постановку новых вопросов и выдвижение гипотез. Исходя из данных положений, высшая школа должна, по нашему мнению, всячески стимулировать познавательную деятельность студента, использовать различные виды диалога, опору на воображение, аналогии и метафоры и т.д., при этом преподаватель должен сознавать, что результаты самостоятельных открытий студентов могут оказаться

далеко не полными. В связи с этим преждевременное предъявление правильных готовых решений приводит к тому, что студенты оказываются не в состоянии самостоятельно решать поставленные перед ними задачи. Целесообразно моделировать реальные ситуации, предлагающие решение тех или иных проблем. Таким образом, учебный процесс (в идеале) должен моделировать процесс творческого (научного) исследования, поиска новых знаний, а учащиеся самостоятельно познавать основные понятия и идеи, а не получать их в готовом виде от преподавателя [1, с. 229].

Начальным этапом в освоении исследовательской (творческой) деятельности является умение формулировать проблему. При обучении академическим художественным дисциплинам необходимо предоставлять учащимся возможность знакомиться с новыми явлениями, представлениями, идеями и понятиями на практических занятиях до того, как они будут изучены на уроках и, в то же время, требовать от них самостоятельно устанавливать, обнаруживать эти понятия на конкретных постановках. Академические натурные постановки должны побуждать учащихся выдвигать идеи, альтернативные темы, которые они апробируют в аудитории [2, с. 84-85].

При этом принципе обучения студентам принадлежит ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с новой постановкой. Каждый студент должен четко представить, какие цели ему надо достичь при решении учебного задания, а также знать методы, необходимые для достижения намеченных целей. На практических занятиях учащийся должен уметь самостоятельно изучать, исследовать и интерпретировать ту информацию, которую он наравне с другими получает из конкретно заданной постановки, необходимо давать ему возможность самостоятельно планировать свою работу, предполагать возможные результаты. Студенты могут подвергать сомнению принятые представления, идеи, правила, включать в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и отражают в конкретной работе. Задачей преподавателя в таком случае является корректировка студенческих рассуждений.

Для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности студентов преподавателю необходимо искать способы создания в аудитории особой, творческой обстановки. Для этого рекомендуется устранять внутренние препятствия, мешающие творческим проявлениям. Учащиеся не должны бояться сделать ошибку, а педагогам следует, воздерживаясь от категоричных, преждевременных оценок, показывать учащимся возможности использования метафор, ассоциаций и аналогий для творческого поиска. Важно также повышать восприимчивость, чувствительность студентов, развивать их творческое воображение, фантазию, которую педагог должен не только дисциплинировать, но и контролировать. Наконец, студенты должны расширять свои знания, научиться определять смысл и общую направленность творческой деятельности, чтобы успешнее решать творческие задачи [3, с.192-197].

Итак, инновационные методики преподавания художественных дисциплин в высших учебных заведениях призваны выявлять перспективные цели,

достижение которых будет способствовать повышению уровня преподавания в новых условиях функционирования вузов страны.

Начало этой работе положено, хотя на начальном этапе отсутствие наработанных методик, программного обеспечения, учебно-методического комплекса создадут определенные трудности в организации учебного процесса, но ясно одно, что важнейшая стратегическая задача подготовки будущих специалистов художественных профессий сегодня, это поиск путей вхождения российского образования с учетом его богатых культурно-исторических традиций в единое европейское пространство.

#### **Список литературы**

1. Кравченко, К.А. Пути совершенствования современного художественно-педагогического образования [Текст] / К.А. Кравченко // Философия образования, 2014. № 5 – Новосибирск: Изд. СО РАН, 2014. – С. 117-127.
2. Кравченко, К.А. Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.А. Кравченко. – Омск, 2009. – 170 с.
3. Шаляпин, О.В. Педагогика портретного искусства (педагогические принципы портретного образа в системе подготовки художника-педагога) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Шаляпин. – Москва, 2011. – 370 с.
4. Шаляпин, О.В. Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании [Текст] / О.В. Шаляпин // Омский научный вестник № 3 (67). Серия: Общество. История. Современность. – Омск, – 2010. – С. 228 – 231.

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

***Ярычев Н.У.***

профессор кафедры теории и истории социальной работы ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», д-р пед. наук, профессор,  
Россия, г. Грозный

***Дудаев Г.С-Х.***

старший преподаватель кафедры управления персоналом  
ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет»,  
Россия, г. Грозный

В статье рассматривается компетентностный подход как фактор повышения качества образования. Раскрывается сущность и понятие компетентностного подхода, дается анализ авторов рассматривающих данную проблематику. Описываются главные предпосылки необходимости внедрения компетентностного подхода в новую общеобразовательную парадигму развития образования в Российской Федерации в рамках Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения как основа существенного обновления ее содержания.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, образование, компетенции, качества образования.

В настоящее время в современной педагогике рассматривается достаточно большое количество различных подходов, которые лежат в основе подготовки специалистов. Одним из таких подходов, является компетентностный подход, который включает в себя: системность, деятельность и комплексность. Рассмотрение и изучение компетентностного подхода обусловлено тем, что в настоящее время предъявляются все новые требования к качеству образования. Идея формирования компетентности как компетентностного подхода принадлежат ряду авторов А.М.Аронова, А.В.Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А.Болотова, И.А.Зимней, Г.Б. Голуба, В.В. Краевского, О.Е.Лебедева, М.В. Рыжакова, Ю.Г.Татура, И.Д.Фрумина, А.В.Хуторского, О. В. Чураковой, М.А. Чошанова, П.Г.Щедровицкого и др.

Что с собой представляет компетентность? Толковый словарь под редакцией Д.Н. Ушакова рассматривает «компетентность» как «осведомленность, авторитетность», познание в какой-либо области, а «компетенция» рассматривает как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)» [1].

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Компетентностный подход имеет предпосылки и собственно педагогические как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением (ссуз, вуз), и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями.

В сущностном, содержательном плане понятие «качество подготовки специалиста» богаче, шире по своему объему, чем понятие «компетентность специалиста». С другой стороны, качество и компетентность могут находиться в отношениях «средство, условие – цель». Качественные цели, содержание, формы, методы и средства, условия подготовки являются необходимой гарантией формирования компетентностного специалиста.

Понятие «компетентность», если говорить о структуре подготовки специалиста (включающей цели, содержание, средства, результат), употребляется применительно к цели и результату, а качество – ко всем компонентам структуры. Компетентность – характеристика качества цели. [1, с. 22].

Важный вопрос – о месте компетентностного подхода. Заменяет ли он традиционный, академический (знаниецентристский) подход к образованию и оценке его результатов. С нашей точки зрения (и она согласуется с приведенными выше определениями профессиональной компетентности), компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует условиям ры-

ночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

#### **Список литературы**

1. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под редакцией Д.Н. Ушакова. М., 1935-1940.
2. Байденко В.И. и др., 2002 Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (Ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. с. 22-46.
3. [Давидович В., 2003] Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий Вестник высшей школы. 2003. – № 3 – С.4-15.
4. Зеер Э.Ф., 1997, Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.

*Научное издание*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов  
по материалам VIII Международной научно-практической  
конференции

г. Белгород, 27 февраля 2015 г.

В семи частях  
Часть V

Подписано в печать 12.03.2015. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,07. Тираж 100 экз. Заказ 37.  
ООО «ЭПИЦЕНТР»  
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а