

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

**СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

КНИГА 15

МОНОГРАФИЯ



НОВОСИБИРСК
2014

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

С 56

Коллектив авторов:

*А.В. Апаичев, С.А. Борщенко, И.Е. Буршит,
А.О. Гаврилова, Б.И. Гельцер, И.И. Данчук,
М.П. Данчук, А.А. Зайко, Л.В. Зайцева, Е.В. Каерова,
Е.Н. Карпанина, Е.Н. Комарова, Е.В. Крукович,
Л.В. Матвеева, О.Л. Молокина, Е.В. Протасова,
В.Н. Рассказова, Н.Г. Садова, Т.В. Самоленко, А.А. Удалова, Н.Ю.
Фоминых, Л.А. Шилова, А.Н. Яковлев*

Рецензенты:

Заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии акмеологических наук *Е.И. Тихомирова*

Начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук, доцент *И.Э. Куликовская*

С 56 **Современные образовательные технологии: педагогика и психология:** монография. Книга 15 / А.В. Апаичев, С.А. Борщенко, И.Е. Буршит и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – 406 с.

ISBN 978-5-00068-231-9

В монографии рассмотрены современные педагогические и информационные технологии в контексте формирования конкурентоспособного специалиста, предложены технологии управления развитием самоорганизации учащихся, исследованы частные вопросы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Большое внимание уделено вопросам физической культуры и спорта на всех уровнях системы образования, предложены авторские методики подготовки профессиональных спортсменов.

Монография может быть полезна для руководителей системы образования, преподавателей высших и средних учебных заведений, учителей, сотрудников детско-юношеских культурно-досуговых организаций, студентов высших педагогических учебных заведений.

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

© А.В. Апаичев, С.А. Борщенко,
И.Е. Буршит и др., 2014

© ООО «ЦРНС», 2014

ISBN 978-5-00068-231-9

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Анайчев А.В., Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (Республика Саха (Якутия), с. Чурапча), проректор по спортивной работе – *глава 10* (в соавторстве).

Борщенко С.А., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток), заведующий кафедрой Физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, кандидат медицинских наук – *параграф 8.3* (в соавторстве).

Буришт И.Е., Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) (г. Таганрог), доцент кафедры Педагогика начального обучения, кандидат педагогических наук – *глава 12*.

Гаврилова А.О., Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград), аспирант кафедра Педагогика – *глава 3*.

Гельцер Б.И., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток), советник ректора, доктор медицинских наук, профессор – *параграф 8.3* (в соавторстве).

Данчук И.И., Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), доцент кафедры Технологии и профессионально-педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 5* (в соавторстве).

Данчук М.П., Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), старший преподаватель кафедры Технологии и профессионально-педагогического образования – *глава 5* (в соавторстве).

Зайко А.А., Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России (г. Владивосток), старший преподаватель кафедры Общественного здоровья и здравоохранения, кандидат медицинских наук – *глава 13* (в соавторстве).

Зайцева Л.В., Филиал Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (г. Артем), старший преподаватель физической культуры – *глава 9*.

Каерова Е.В., Владивостокский государственный медицинский университет (г. Владивосток), заведующий кафедрой Физкультуры и спорта, кандидат педагогических наук – *параграф 8.1* (в соавторстве).

Карпанина Е.Н., Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар), заместитель декана факультета строительства и управления недвижимостью, доцент кафедры Строительных конструкций и гидротехнических сооружений, кандидат педагогических наук – *глава 4*.

Комарова Е.Н., Ивановский государственный университет (г. Иваново), старший преподаватель – *глава 14*.

Крукович Е.В., Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России (г. Владивосток), первый проректор, доктор медицинских наук, доцент – *глава 13* (в соавторстве).

Матвеева Л.В., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток), советник ректора, доцент кафедры Физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, кандидат педагогических наук, доцент – *параграф 8.1* (в соавторстве), *параграф 8.2*.

Моложкина О.Л., Технический институт (филиал) Северо-Восточного государственного университета им. М.К. Аммосова (г. Нерюнгри), доцент кафедры Математики и информатики, кандидат геолого-минералогических наук – *глава 7*.

Протасова Е.В., Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета (г. Соликамск), доцент кафедры Общественных наук, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 1*.

Рассказова В.Н., Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России (г. Владивосток), старший преподаватель кафедры Общественного здоровья и здравоохранения, кандидат медицинских наук – *глава 13* (в соавторстве).

Садова Н.Г., Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения России (г. Владивосток), доцент кафедры Факультетской педиатрии, кандидат медицинских наук – *глава 13* (в соавторстве).

Самоленко Т.В., Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (Республика Саха (Якутия), с. Чурапча), профессор кафедры Спортивно-педагогических дисциплин, кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент – *глава 10* (в соавторстве).

Удалова А.А., Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (Республика Саха (Якутия), с. Чурапча), старший преподаватель кафедры Спортивных единоборств, традиционных игр и состязаний, аспирант Федерального научного центра Всероссийского научно-исследовательского института физической культуры – *глава 11*.

Фоминых Н.Ю., Севастопольский Национальный технический университет (г. Севастополь), доцент кафедры Практики романо-германских языков, кандидат педагогических наук – *глава 6*.

Шилова Л.А., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск), доцент кафедры Технологии и безопасности жизнедеятельности Института комплексной безопасности, кандидат педагогических наук – *глава 2*.

Яковлев А.Н., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток), доцент кафедры Физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, кандидат педагогических наук, доцент – *параграф 8.1* (в соавторстве).

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	10
РАЗДЕЛ I. БУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ	16
ГЛАВА 1. МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЕЙ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ В ИСТОРИКО-ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛАХ И ВОСПОМИНАНИЯХ ПЕДАГОГОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ	17
1.1. Педагогический опыт и мастерство в организации процесса обучения	17
1.2. Организация воспитания школьников и взаимодействия с социальной средой	26
1.3. Формы совершенствования мастерства учителя: 1960-1980-е годы	34
Библиографический список к главе 1	42
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	44
2.1. Теоретические основы формирования специальной компетентности студентов ФТиП	47
2.1.1. Специальная компетентность как результат специализированной подготовки будущих учителей технологии и профильной подготовки бакалавров педагогического образования	47
2.1.2. Проектирование учебно-методического комплекса, отвечающего требованиям компетентностного образования	51
2.2. Опыт организации учебного процесса по формированию специальной компетентности выпускников ФТиП для региона Русский Север	54
2.2.1. Анализ потребностей региона Русский Север в подготовке компетентных специалистов в области «Технологии обработки тканей и женских рукоделий»	54

2.2.2. Особенности проектирования учебно-методического комплекса в условиях компетентностного образования.....	63
2.3. Определение уровня сформированности специальной компетентности студентов ФТиП.....	79
2.3.1. Методические рекомендации по определению уровня сформированности специальной компетентности студентов.....	79
2.3.2. Вопросы тестов и диагностические задания по определению уровня сформированности специальной компетентности студентов.....	84
2.3.3. Методика расчета уровня сформированности специальной компетентности студентов.....	88
Библиографический список к главе 2.....	93
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА.....	98
3.1. Актуальность реализации педагогического потенциала русской народной культуры в развитии творческих способностей подростка.....	98
3.2. Художественно-образная выразительность русской народной культуры как средство развития творческих способностей подростка.....	101
3.3. Факторы и условия реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка.....	109
Библиографический список к главе 3.....	116
ГЛАВА 4. ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	118
4.1. Теория гражданского воспитания в социально-историческом контексте.....	118
4.2. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современных условиях.....	123
4.3. К проблеме формирования системы гражданского воспитания современной высшей школы.....	135
Библиографический список к главе 4.....	141

РАЗДЕЛ II. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	143
ГЛАВА 5. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОМПЬЮТЕРНЫМИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ.....	144
<i>Библиографический список к главе 5.....</i>	<i>172</i>
ГЛАВА 6. КОНЦЕПЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ....	177
6.1. Система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов технических специальностей	178
6.2. Коммуникативно-конструктивная концепция иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в компьютерно ориентированной среде.....	198
<i>Библиографический список к главе 6.....</i>	<i>215</i>
ГЛАВА 7. ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА УГЛЕЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ НА ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОТКРЫТЫЕ ГОРНЫЕ РАБОТЫ» И «ПОДЗЕМНАЯ РАЗРАБОТКА МЕСТОРОЖДЕНИЙ ПОЛЕЗНЫХ ИСКОПАЕМЫХ».....	219
<i>Библиографический список к главе 7.....</i>	<i>234</i>
РАЗДЕЛ III. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН И ОБРАЗ ЖИЗНИ	236
ГЛАВА 8. ТЕХНОЛОГИИ ФИЗКУЛЬТУРНО- СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	237
8.1. Спортивный клуб как фактор активизации физкультурно- спортивной деятельности студентов	237
8.2. Формирование компетенций личностного самосовершенствования с помощью физической культуры	247

8.3. Инновационная педагогическая система здоровьесберегающих и телесноформирующих технологий физкультурно-спортивной деятельности в социуме образовательного пространства.....	252
<i>Библиографический список к главе 8</i>	269
ГЛАВА 9. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ПРИМЕРЕ СЮЖЕТНОГО УРОКА «ПУТЕШЕСТВИЕ В ОЛИМПИЮ»	274
<i>Библиографический список к главе 9</i>	281
<i>Приложения к главе 9</i>	282
ГЛАВА 10. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОДИЧНОЙ ТРЕНИРОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ И ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ	289
10.1. Теоретико-методические аспекты подготовки высококвалифицированных бегунов на средние и длинные дистанции	289
10.2. Содержание недельной (в микроциклах) тренировки бегунов на средние, длинные дистанции	296
10.3. Особенности подготовки бегунов на средние и длинные дистанции в условиях среднегорья и высокогорья.....	302
<i>Библиографический список к главе 10</i>	306
ГЛАВА 11. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТРЕЛКОВ-ПУЛЕВИКОВ	308
11.1. Разновидности техники стрельбы из пистолета.....	309
11.2. Методика семи секунд. Оценка качества стрельбы	321
<i>Библиографический список к главе 11</i>	325
РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	326
ГЛАВА 12. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ	327

12.1. Современные тенденции дошкольного образования	327
12.2. Психолого-педагогические основы формирования готовности детей к обучению в школе	329
12.3. Факторы формирования готовности к обучению дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения	336
Библиографический список к главе 12	356
ГЛАВА 13. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	358
13.1. Общая характеристика самостоятельной деятельности студентов	359
13.2. Виды и типы самостоятельной деятельности студентов	362
13.3. Этапы формирования профессиональных умений и навыков в процессе самостоятельной деятельности студентов	367
13.4. Формирование умений и навыков учебного труда студентов	368
13.5. Организация самостоятельной деятельности студентов в медицинском вузе	373
13.6. Требования к содержанию самостоятельной деятельности студентов	376
13.7. Предъявление задания на самостоятельную деятельность студентов	379
Библиографический список к главе 13	385
ГЛАВА 14. ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ СООТНОШЕНИЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	387
14.1. Теоретические предпосылки формирования проблемы	387
14.2. Специфика самоактуализации личности	389
14.3. Специфика субъективного благополучия личности	397
Библиографический список к главе 14	405

ПРЕДИСЛОВИЕ

Понятие технология является достаточно новым для педагогической лексики. В литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология и т.д. Первоначально различию между этими понятиями не придавалось большого значения. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

Прежде всего, следует отметить, что технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. В свою очередь, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам процесса.

Педагогическая технология – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследование принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путём исследования факторов, повышающих образовательную эффективность посредством конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

К особенностям педагогической технологии относится то, что каждому технологическому звену, системе, цепочке, приёму нужно найти своё целесообразное место в целостном педагогическом процессе. Следует заметить, что никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Любая педагогическая технология, её разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся. Активность обучаемых проявляется в возрастающей самостоятельности, в осуществлении на основе технологического инструментария взаимообучения, в технологическом творчестве. Огромное значение в активизации деятельности учащихся в технологическом процессе имеют психологическая установка на глубокое освоение материала, введение элементов игры (игровая технология), а также постановка перспектив опережающего характера.

Исследованию потенциала применения современных технологий в педагогической работе посвящена настоящая монография.

В *первой главе* анализируются материалы из региональных архивов и воспоминания педагогов Пермского края о школе 1960-1980-х годов. Рассматриваются основные сферы проявления мастерства учителей, конкретный опыт по созданию условий для освоения детьми интеллектуальных и нравственных ценностей образования, формы профессионального совершенствования в изучаемый период. Выделены педагогические идеи, развивающий и воспитательный потенциал которых может быть использован в современной образовательной практике.

Во *второй главе* рассматриваются вопросы формирования специальных компетенций будущих учителей технологии в регионе Русский Север посредством проектирования и внедрения УМК профильной подготовки бакалавров педагогического образования, представлена методика определения уровня сформированности специальной компетентности студентов.

В контексте современного художественного образования и эстетического воспитания в *третьей главе* рассматриваются русская народная культура, педагогический потенциал русской народной культуры, художественно-образная выразительность русской народной культуры; обосновывается актуальность и необходимость реализации педагогического потенциала русской народной культуры в развитии творческих способностей подростка, анализируются факторы и условия реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка.

В *четвертой главе* исследуются проблемы гражданского воспитания в социально-историческом контексте, теоретические и психолого-педагогические аспекты гражданского воспитания студенческой молодежи. На теоретическом и практическом уровнях раскрываются понятие и важнейшие категории гражданского воспитания, гражданственности и гражданской культуры. Конкретизированы актуальные проблемы, цели и задачи гражданского воспитания в условиях высшей школы и возможности их реализации посредством целенаправленного формирования в образовательном процессе.

Новые педагогические технологии, о которых идет речь в данной книге, и любые другие, используемые в настоящее время или только зарождающиеся в умах ученых и педагогов, в недрах педагогической практики, немислимы без широкого применения новых информационных технологий, компьютерных, в первую очередь. Именно новые информационные технологии позволяют в полной мере раскрыть педагогические, дидактические функции этих методов, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

Появление новых дисциплин, качественное обновление содержания дисциплин и их учебно-методического обеспечения, изменение образовательных

технологий, качество обучения сегодня являются основным показателем конкурентоспособности вуза. Поэтому интенсификация учебного процесса современными информационными технологиями, рассмотренная в *пятой главе* монографии, привела к повышению эффективности всех видов образовательной деятельности, качества подготовки выпускников с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.

В условиях распространения интернациональных контактов, международного профессионального сотрудничества возникает острая потребность в новом поколении специалистов с широкой междисциплинарной образованностью и способностью работать на международном уровне. Исходя из этого, отечественная система профессионального образования должна, прежде всего, сосредоточить свои усилия на подготовке таких специалистов, которые займут достойное место в международном разделении труда, где конкурентоспособным может считаться лишь тот специалист, кто имеет высокий уровень иноязычной профессиональной подготовки. В *шестой главе* монографии рассмотрена система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов технических специальностей, предложена коммуникативно-конструктивная концепция иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в компьютерно-ориентированной среде.

Учебные заведения используют различные информационные технологии при подготовке специалистов различного профиля. В *седьмой главе* монографии рассмотрен программный комплекс определения показателей качества углей, используемый на лабораторном практикуме при обучении студентов по направлениям «Открытые горные работы» и «Подземная разработка месторождений полезных ископаемых». Для современного студента использование различных прикладных программ в своей будущей профессиональной деятельности является незаменимым инструментом моделирования и исследования, а также возможность использования готовых решений. Особое значение в образовательном процессе имеет возможность научиться создавать новые приложения, используя программные и алгоритмические средства, возможность объединения модулей, разработанных в различных системах программирования. Использование различных прикладных программ и систем в учебном процессе позволяет сблизить дисциплины, связанные с информационными технологиями и дисциплины профессионального модуля. Возрастающая роль компьютера в образовании помогает разрешить противоречие между насыщенностью специальных дисциплин и дефицитом аудиторного времени. Информатизация учебного процесса дает возможность учащимся самостоятельного изучения необходимого объема знаний и умений. Использование прикладных программ и пакетов специального назначения позволяют сравнительно быстро и наглядно решать расчетные, аналитические, графические задачи, задачи моделирования, а также представлять результаты расчетов в разнообразных формах, что дает

возможность сконцентрировать основное внимание на подробном решении задачи и ее сути.

Современная система образования большое внимание уделяет здоровьесберегающим технологиям обучения, в т.ч. занятиям физической культурой и спортом на всех уровнях образования.

В *восьмой главе* монографии отражены основные понятия, функции физической культуры и спорта, методологические основы построения занятий базовыми видами физкультурно-спортивной деятельности, воспитание физических качеств и двигательных способностей и основные закономерности учебно-тренировочного процесса, соревновательной деятельности, целенаправленное планирование и контроль. Показано, что под влиянием занятий физическими упражнениями у учащихся положительно изменяются показатели физического развития и физической подготовки.

В *девятой главе* представлен опыт внеаудиторной работы преподавателя физической культуры со студентами филиала Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме с использованием интерактивных методов обучения физической культуры, оптимизирующих коммуникативных и межличностных компетенций, направленных на функциональное и физическое развитие и повышение значимости здорового образа жизни.

Рассматривая структуру и содержание годичной тренировки высококвалифицированных бегунов на средние и длинные дистанции выявлено, что применяется различное сочетание объема и интенсивности тренировочных нагрузок. В начале каждого периода, этапа, блока или мезоцикла происходит смена тренировочных воздействий. От длительности и содержания этих структурных единиц тренировочного процесса зависит не только частота и быстрота вхождения в состояние спортивной формы, но и длительность ее сохранения. Это позволяет говорить об их приоритетном значении при построении системы спортивной тренировки. В *десятой главе* представлены теоретико-методические аспекты структуры и содержания годичной тренировки высококвалифицированных бегунов на средние и длинные дистанции. Методика подготовки бегунов сопровождается многообразием взглядов на эффективность тех или иных методов и средств. На протяжении последних лет непрерывно увеличивается общий объем тренировочных нагрузок. На этапе высшего спортивного мастерства решающую роль играют нагрузки смешанного и анаэробного характера. Для достижения высоких результатов в беге на средние и длинные дистанции необходимо волнообразно повышать объем бега, и увеличивать среднюю скорость кроссового, темпового бега и бега на отрезках. Построение годичной тренировки тесно связано с выбором принципов планирования. В практике ведущих бегунов отдельные этапы тренировки состоят из одного-двух мезоциклов разной длительности. Каждый мезоцикл заканчивается разгрузочным микроциклом или соревнованиями. Тренировка планируется на период от одного ответственного со-

ревнования до другого. Структура этапа зависит от его длительности. При подготовке к ответственным соревнованиям рекомендуется строить микроцикл по срокам предстоящих соревнований.

Приведены количественные показатели тренировочной деятельности в годичных и полугодичных макроциклах чемпионки Игр XXIV Олимпиады в беге на 3000 метров Татьяны Самоленко. Показано распределение и соотношение частных объемов беговых нагрузок в годичных циклах подготовки спортсменки. Представлены абсолютные показатели тренировочных нагрузок по полугодичным макроциклам за четырехлетний период подготовки к Олимпийским играм.

Изучены особенности подготовки бегунов на средние и длинные дистанции в условиях среднегорья и высокогорья. Главными условиями эффективности горной подготовки являются высокий уровень тренированности перед выездом в горы и освоение спортсменом больших тренировочных нагрузок, характерных для данного периода или этапа. Результаты исследований и спортивный опыт показывают, что тренировка в среднегорье может применяться от двух до пяти раз в год. При этом выезд в среднегорье может совпадать по длительности с соответствующим этапом тренировки. Многие ученые построение тренировочного процесса связывают с этапами акклиматизации. Большинство специалистов склоняются к снижению интенсивности и объема тренировочных нагрузок в первую неделю пребывания в среднегорье и постепенному увеличению к концу второй и даже третьей недель. По мнению Т. Самоленко, высококвалифицированные спортсмены с большим горным стажем могут выполнить объем бега не меньше, а иногда и больше, чем при тренировках на равнине. Индивидуальная динамика нагрузок и содержание тренировочных занятий в условиях среднегорья требуют творческого подхода.

В настоящее время большее значение, чем прежде, приобретает тактика ведения стрельбы, скорость выполнения выстрела, концентрация внимания, быстрое восстановление. Все это повлекло за собой изменение правил соревнований, которые стали существенно отличаться от традиционных. Вследствие этого, очень важна стала тактика ведения стрельбы, т.е. на этапе квалификации основная задача – попадание в финал с наименьшими потерями. Под потерями следует понимать: физические, морально-волевые, психологические. Если спортсмен выложился в квалификации достаточно сильно, то возникает проблема быстрого восстановления перед финальной частью. Одной из составляющих при решении перечисленных задач, является ускорение производства выстрела в медленных видах стрельбы. Это связано с сокращением времени на выполнение упражнений. В связи с этим возникает необходимость в корректировке методики тренировки, предложенной в *одиннадцатой главе* монографии. Автором проведено исследование, целью которого являлась разработка методики «7 секунд» для практического повышения результатов стрельбы у стрелков-пулевиков. Суть методики заключалась в том,

что выстрел нужно сделать за 7 секунд, либо отложить его. В результате проведенных контрольных стрельб на протяжении двух недель наблюдается повышение результатов стрельбы во всех группах. Данная методика поможет тренерам-преподавателям по пулевой стрельбе улучшить у спортсменов качественные показатели и адаптироваться к изменению правил соревнований.

Образовательную деятельность невозможно представить без качественной психолого-педагогической поддержки.

Изменения, происходящие в нашем обществе, заставляют по-новому взглянуть на проблемы получения дошкольного образования детьми, не посещающими ДОУ. У дошкольников, не готовых к систематическому обучению, труднее и дольше проходит период адаптации, приспособления к школе, чаще проявляются различные трудности обучения. В *двенадцатой главе* анализируются факторы формирования готовности к обучению дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения.

В *тринадцатой главе* представлены результаты исследования особенностей психоло-педагогических основ самостоятельной деятельности студентов (СДС) и формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза по данным литературных источников, а также основные структурные составляющие педагогической технологии. Практика СДС у обучающихся медицинского вуза требует решения задачи формирования специалистов нового типа, обладающих высокой адаптационной и профессиональной мобильностью. Профессионализм и компетентность – это те качества, которые должны быть сформированы в результате СДС и от которых зависят жизненные и профессиональные успехи выпускников медицинского вуза. Медицинская отрасль испытывает огромный дефицит в хорошо подготовленных и преданных своему делу кадрах, поэтому формирование профессиональной готовности у студентов медицинского вуза, с учетом СДС в период их обучения, приобретает первостепенное значение, а педагогические технологии обучения и внедрения различных форм СДС играют немаловажную роль на пути их становления как профессионалов.

В *заключительной главе* приводятся основные результаты эмпирического исследования, позволяющие сделать вывод об особенностях взаимосвязи самоактуализации и ощущения субъективного благополучия. Исследование выполнено на случайной выборке (226 человек, возраст от 16 до 67 лет) с применением диагностического инструментария: методика «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова), «Диагностики самоактуализации личности» (А.В. Лазуткин в адаптации Н.Ф. Калина); специально разработанная авторская анкета, вопросы которой направлены на изучения переживания субъективного благополучия и самореализации личности.

Современные образовательные и информационные технологии настолько разнообразны и многогранны, что каждый из рассмотренных в монографии вопросов может составить предмет самостоятельного исследования.

РАЗДЕЛ I

**ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

**МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЕЙ СОВЕТСКОЙ
ШКОЛЫ В ИСТОРИКО-ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ
МАТЕРИАЛАХ И ВОСПОМИНАНИЯХ
ПЕДАГОГОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ¹**

**1.1. Педагогический опыт и мастерство в организации
процесса обучения**

Одной из основополагающих тем педагогики является мастерство учителя – совершенное владение своим делом, связанным с обучением и воспитанием подрастающего поколения, обеспечением высокой эффективности и качества образовательного процесса. В историко-педагогическом контексте понятие «мастерство» можно рассматривать как явление, выражающее сущность процессов, происходящих в образовательной практике в конкретный период. Выбор исторического периода обусловлен тем, что в 1960-1980-е годы в образование были вовлечены педагогические идеи, потенциал которых связан с развитием личности и далеко не исчерпан. Реализация этих идей предусматривала взаимодействие школы с различными социальными институтами, освоение учениками интеллектуальных и нравственных ценностей образования, постоянный поиск и совершенствование педагогом технологий работы с детьми и взрослыми.

При анализе историко-документальных материалов и воспоминаний учителей, чей педагогический стаж составил от 30 до 50 лет, были важны аспекты, связанные с аксиологическим подходом к изучаемому материалу, и понимание термина «ценности образования» как указывающего на особое значение для человека или сообщества тех или иных объектов, отношений, явлений действительности. В этом контексте педагогические идеи могут рассматриваться как передовые для конкретно-исторического периода тенденции и направления, получившие воплощение в образовательной практике. Историко-педагогический анализ этих идей осуществлялся с учётом таких критериев, как гуманистический характер воспитания и актуальность для современной школы.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Министерства образования и науки Пермского края в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Комплексное изучение педагогической истории Пермского края на основе экспедиционных и архивных материалов», проект № 14-16-59602.

Источниковую базу исследования составил эмпирический материал, выявленный в архивах города Соликамска, Красновишерского, Соликамского, Косинского районов Пермского края, в краеведческих и школьных музеях, а также воспоминания педагогов, записанные в ходе изучения педагогической истории региона. В исследовании использовался ретроспективный анализ педагогической деятельности автора в период 1980-х годов. Принимая во внимание огромное «поле», которое представляет опыт прошлого, мы обозначили ряд вопросов для историко-педагогического анализа, связанных с мастерством учителя в организации образовательного процесса, поиском и освоением новаторского опыта, общением и взаимодействием с детьми и взрослыми. Немаловажным стал и такой аспект изучения истории школы, как её персонализация, воссоздание опыта по документам и воспоминаниям, актуализация лучших образовательных традиций.

В 1960-1980-е годы школа функционировала в условиях стабильной образовательной политики государства, укрепления материальной базы учреждений, усиления идейно-политической направленности всей воспитательной работы. Многие города Пермской области к этому периоду стали крупнейшими промышленными центрами, интенсивно развивали добывающую и обрабатывающую промышленность. Быстрый рост населения определил открытие новых образовательных учреждений, которые являлись объектами шефской заботы и финансовой поддержки градообразующих предприятий. В сельской местности и рабочих посёлках школу поддерживали колхозы, леспромхозы, сплавные рейды и конторы, формы взаимодействия с которыми были различными: от организации летних лагерей до «практического приобщения учащихся к общественно полезному труду» на сплавах, лесных участках, в мастерских.

Известно, что советская школа отличалась фундаментальностью образования и качественной подготовкой выпускников. Как важнейший институт социализации, школа обеспечивала формирование научного мировоззрения и воспитание морально-политических качеств. Был накоплен значительный опыт организации умственного воспитания школьников, развития их познавательной активности, использования эффективных методов и форм обучения. В 1960-е годы началось строительство школьных мастерских, спортивных залов, географических площадок. Школы старались оснастить кабинеты необходимым оборудованием и технической аппаратурой. Возможности кабинетной системы педагоги использовали по-разному, в первую очередь для создания образовательной среды. Вот как об этом вспоминает Галина Михайловна Чеснокова:

«Я пришла в школу № 2 в 1968 году. В кабинете химии не было никакого оборудования. Для его оснащения родительница одного из учеников, работавшая на заводе «Урал», собрала целый автобус химической посуды и различных реактивов. Так у нас появились пипетки, колбы, мензурки, стакан-

чики, органические вещества, соли, оксиды и кислоты. Чтобы приготовить реактивы для опытов, дети целыми сетками приносили бутылочки из-под лекарств. Мы готовили растворы и разливали в эти ёмкости, на которые наклеивали этикетки. Для продления «срока службы» этикеток их покрывали парафином. Позднее в школу пришли наборы с реактивами. Специальные ящики выставляли на столы, и дети брали из них всё необходимое для опытов. Всем без исключения нравилось их проводить, наблюдать за изменением цвета вещества, выделением газа, красотой осадка. Запасы необходимого оборудования пополнялись через магазин «Химреактивы», а также с помощью родителей, трудившихся на предприятиях города. Я всегда работала с лаборантом, чего нет в современной школе. Это очень облегчало организацию обучения. Лаборант в белом халате помогал детям в выполнении практических заданий на уроке. В оформлении кабинета ученики принимали непосредственное участие, а одна из выпускниц – Нина Пономарёва – нарисовала масляными красками стенды, которые служили очень долго. Оснащение кабинета дополняли шарики и стержни для построения моделей молекул веществ, методическая литература, задачки и другие пособия, которые можно было выписать в магазине «Книга – почтой».

Кроме уроков, в кабинете проводились факультативные занятия, а также кружок, на котором ученики готовили химические вечера. В этом им помогали учителя-практиканты. На одном из вечеров – «Почти по Гоголю» – было придумано появление Чёрта, который выскочил на сцену после сильного взрыва. Для удивившего всех опыта использовали фосфор и бертолетову соль. В кабинете хранились фотоматериалы детей об образовательных экскурсиях на промышленные предприятия, тематические альбомы, творческие работы. Одну из таких работ я проводила на последнем уроке в выпускном классе: она называлась «Прощальное слово о Химии». Школьники писали о своих впечатлениях от уроков, рисовали кроссворды и ребусы, оставляли добрые слова, тепло прощаясь со школой. Наши отношения с детьми во многом строились на взаимном уважении, постоянном поиске, интересе ко всему новому. Хорошим стимулом и для педагога, и для детей были открытые уроки, подготовка к которым начиналась задолго до их проведения. Методическое оснащение кабинета в этом очень помогало. Дети чувствовали ответственность за успех общего дела и старались не подводить учителя. Мы занимали призовые места на городских смотрах, когда оценивались оснащение и эстетика кабинетов химии. Нельзя не отметить, что главным в школе того времени была любовь к детям, она и определяла качество обучения и высокие результаты» [8].

Применение продуктивных методов обучения во многом зависело от творчества учителя, его подготовленности к включению в образование специальных учебных ситуаций, в которых освоение знаний происходит как «учение с увлечением». С целью развития познавательной активности школь-

ников, их общения со сверстниками и самоутверждения педагога использовали интеллектуально-творческие игры. Отрабатывались гибкие формы организации процесса обучения, которые выходили за рамки традиционной классно-урочной системы. Об одном из примеров использования игры не только как средства обучения, но и как формы организации детской жизни вспоминает Марина Ивановна Шестакова:

«В начальной школе классным руководителем была Фаина Степановна Боброва. Запомнился её муж, который был моряком-подводником, а для класса организатором и массовиком-затейником. Класс стал называться «Юнгой». Для всех ребят были приготовлены специальные воротнички в полоску и бескозырки, как у моряков. Ежедневно в классе проводилась линейка, на которой подводили итоги успеваемости и вручали специальные значки, придуманные и изготовленные из дерева мужем Фаины Степановны. Значки были четырёх видов: 1) для тех учеников, которые учились на одни пятёрки. Они становились командирами корабля; 2) для детей, получивших четвёрки и пятёрки. Это были штурманы; 3) для «троечников», которых посвящали в матросы; 4) для неуспевающих учеников, становившихся юнгами. За каждым юнгой и матросом были закреплены «буксиры», которые отвечали за успеваемость своих «подопечных». Все ребята стремились стать командирами и штурманами, поэтому старались учиться. За полгода педагог со своим мужем добились отличных результатов: класс стал лучшим среди шести параллельных по успеваемости, сплочённости, организованности» [17; записано С.С. Шестаковой].

Известно, что интерес к предмету и познавательная активность учащихся складываются в течение длительного времени. Учитывая это условие, педагоги начинали работу по формированию интеллектуальной, мотивационной, волевой сферы учеников в начальной школе. В качестве примера приведём воспоминания Нины Григорьевны Голосовой, связанные с экспериментальными поисками эффективных методик обучения младших школьников:

«В конце 1980-х годов инновационные поиски в нашей школе были связаны с введением блочно-лабораторного обучения. На эксперимент коллектив воодушевила директор – Людмила Владимировна Голдобина, вместе с которой мы поехали в Казань. В одной из школ мы познакомились с новой системой обучения, посмотрели экспериментальные уроки, увидели организацию развития и воспитания детей во второй половине дня. После возвращения в Соликамсквся школа в течение какого-то времени жила в режиме эксперимента, но затем всё вернулось «на круги своя». От эксперимента многие отказались по разным причинам, в том числе и из-за сложности составления расписания и необходимости менять методику работы. Вдвоём с коллегой мы продолжали освоение блочно-лабораторного обучения, которое действительно было эффективным. Изучение темы выстраивалось последовательно на четырёх уроках: лекция, закрепление изу-

ченного материала, практическая работа, зачёт. Слово «лекция» никого не пугало, так был обозначен этап обучения, когда дети внимательно слушали учителя. Такая система работы вводилась со второй четверти первого класса, после освоения детьми чтения и письма, привыкания к школьным требованиям.

Широко использовались межпредметные связи и дифференцированный подход, диалог с учениками, творческие работы, тестовые задания. Например, при изучении поэмы Н.А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы» мы знакомились с биографией писателя, читали и анализировали текст, отвечали на вопросы, рисовали большую картину по произведению. На зачёте ученики представляли полюбившийся отрывок, который выразительно читали. На современном этапе по стандартам предусмотрено всё то, что тогда осваивалось в режиме эксперимента. Например, развивающий блок выстраивался как выбор занятий по интересам: изобразительное искусство, ручной труд, музыкальное творчество, спорт, английский язык. Для родителей проводились открытые мероприятия, на которых школьники показывали всё, чему научились. Каждый был в чём-то успешнее другого и мог утверждать себя в том, что лучше получалось. У детей формировались самостоятельность, потребность и желание получать новые знания, уважение к школе. Для них не составляло труда выделить главную мысль, составить план, написать небольшой конспект, последовательно раскрыть изученный материал. По этой системе обучения я сделала несколько выпусков, представляла опыт работы на методических семинарах и курсах. Эксперимент открыл возможность поиска, внедрения новых подходов в работе с детьми, показал эффективность использования нестандартных форм обучения младших школьников» [8].

В период 1960-1980-х годов большой популярностью в школах пользовались устные журналы «Хочу всё знать», конкурсы эрудитов, выставки детского творчества. Для освоения дисциплин с высокой интеллектуальной планкой проводились предметные кружки, которые формировали интерес к исследовательской деятельности, способствовали закреплению положительных мотивационных состояний школьника, создавали условия для самореализации. Научно-техническая революция и успехи СССР в космонавтике стимулировали интерес к изобретательству. Технические кружки и станции юных техников открывали возможность для развития исследовательского потенциала школьников в плане генерации идей, проявления изобретательских умений, представления результатов индивидуальных и коллективных достижений. В периодических изданиях тех лет содержатся многочисленные материалы о кружках радиотехники, киномеханики, фотодела, об авиамодельных и судостроительных лабораториях. Школьники испытывали летательные аппараты, конструировали макеты кораблей, собирали приборы для кабинетов физики, мастерили механические игрушки. Вся эта работа направлялась педагогами-энтузиастами, увлечёнными изобретательством.

Широкое распространение получили тематические вечера. Некоторые из них были связаны с определёнными датами. Так, к 100-летию со дня рождения А.П. Чехова в школах проходили вечера с театрализациями рассказов «Толстый и тонкий», «Хамелеон», «Сапожник и нечистая сила», «Хирургия», «Сельские эскулапы», «Лошадиная фамилия», «Канитель» и других. Проводились викторины, литературные беседы, утренники, диктанты по тексту «Каштанки». Оформлялись выставки рисунков к чеховским рассказам и готовились фотомонтажи. В школьных библиотеках устраивались читательские конференции с представлением докладов, посвящённых жизни и творчеству писателя, теме детства в его произведениях, с чтением отрывков из рассказов «Письмо Ваньки Жукова», «Спать хочется», «Детвора», с инсценировками и просмотром диафильмов [7].

В рукописном учительском журнале «За учебу», сохранившемся в одном из школьных музеев, мы нашли запись учителя русского языка и литературы Марии Ивановны Макаровой, сделанную в 1960 году об одном из тематических вечеров:

«19 ноября учащиеся 6-7 классов отметили 50-летие со дня кончины великого русского писателя Льва Николаевича Толстого. «Какая глыба... Какой матерый человечец!» – отозвался о нём Ленин. Его память чтят и чтвуют все народы мира. Произведения великого писателя без преувеличения можно назвать энциклопедией русской действительности. Широко и глубоко отразились в них все стороны жизни и быта России за целое столетие, от Отечественной войны 1812 года до 1907 г. Великий сын России, гениальный писатель Л.Н. Толстой всегда был и навсегда останется национальной гордостью, славой русского народа, гордостью мировой культуры.

К Толстовскому вечеру готовились многие учителя и ученики. Зелев М.Г. написал лозунг, уч-ся 7 «б» класса выпустили свежий номер общешкольной газеты, Л.К. Дучева вместе с группой ребят приготовили стенд «Жизнь и деятельность Толстого». Был объявлен конкурс на лучший рисунок по произведениям Толстого. На вечере с вступительным словом выступила я. Коротко о жизни и деятельности Толстого выступила ученица 7 «в» класса Серебрякова М. Н. Пеннер рассказала отрывок из повести «Детство». Послушали отрывки из «Поликушки», из «Юности», из «Войны и мира». Ученики 7 «б» класса Нефедьев, Камерлох и Дучев поставили в рялях у костра «Сон Пети Ростова» из романа «Война и мир». Ученики 7 «в» класса спели любимые песни Толстого: «Во поле берёзонька стояла», «Ах, вы, сени, мои сени», «Как у наших у ворот» и др. Вечер кончился разучиванием танца «Конькобежцы», играми и танцами» [12].

Тематические вечера проводились не только по гуманитарным предметам, но и по математике. Об одном из таких вечеров написал заметку в окружную газету А. Бурлаков, директор Юсьвинской средней школы: «В нашей школе состоялся математический вечер для учащихся 7-10 классов. Что-

бы попасть на него, каждый ученик должен был решить предложенную задачу. А кто испытывал затруднения, тот мог обратиться в справочное бюро. В нем сидели сильные ученики и могли проконсультировать любого. Ученицы 9 класса Нина и Маша Бычковы рассказали о роли математики в промышленности и сельском хозяйстве. Учительница Л.А. Топилина говорила о значении математики в жизни людей. После всех докладов Валя Рачева и Маша Баяндина показали математические фокусы, а Валя Савельева предложила несколько софизмов. С интересом смотрели сценку «Репетитор», которую поставили Вова Кудымов, Вася Истомин, Коля Баталов. Прочитаны стихотворения, проведена математическая викторина. Оживленно прошли игры и аттракционы «Попади в цель», «Веселый счет», «Рыболов». В конце вечера подвели итоги школьной математической олимпиады, которая состоялась накануне» [5].

В изучаемый период исследовательская работа школьников выходила за рамки урока, сочетала обучение и воспитание, способствовала получению практических навыков. В качестве примера можно назвать устройство пришкольных участков, часть из которых становилась научно-показательными центрами. Опыт создания такого участка был очень успешным в селе Коса Пермского края. В ходе экспедиционной работы в Косинском районе были записаны воспоминания жителей об учителе биологии Таисье Корниловне Сиваченко, под руководством которой школьники выращивали южные растения, плодово-ягодные культуры, цветы, проводили опыты по заданию научных учреждений, мероприятия по получению высоких урожаев сахарной свёклы и кукурузы, осваивали передовые приёмы земледелия. Как отмечали жители села, пришкольный участок был общей гордостью и детей, и взрослых. Ученики трудились на нём в течение всего лета: из черенков выращивали кусты смородины, крыжовника, малины; разводили ландыши, георгины, розы; получали экзотические для северных районов тыквы. Местные жители охотно покупали у школы рассаду, ягоды, огурцы и помидоры [9]. Таисья Корниловна вела переписку с научными учреждениями Перми, Ленинграда, Риги и других городов, получала задания и семена от Всесоюзного института растениеводства и его филиалов. В Косинской средней школе сохранился альбом «Пришкольный учебно-опытный участок», в котором собраны фотографии с изображением первого цветения яблони, опытных полей коллекционных участков бобовых и зерновых, парникового хозяйства, работы школьников по закладке сада, осеннему окапыванию, посадке растений и сбору урожая [24].

Сложные формы кружковой работы осваивались и педагогами, и детьми в образовательных путешествиях, чему способствовала красота уральской природы. Учителя практиковали длительные походы по родному краю, в которых школьники не только получали знания, но и учились выстраивать отношения в коллективе сверстников, брать на себя ответственность за по-

рученное дело, помогать тем, кто рядом. Сегодня сложно представить, что многодневные туристические походы были частью школьной жизни, познания и неформального общения педагога и детей. Именно такую краеведческую работу проводила Агния Семёновна Зырянова, чей личный фонд в архивном отделе Красновишерского района свидетельствует о подвижничестве, гражданской позиции и многогранной просветительской деятельности. В автобиографии педагог пишет, что краеведением и охраной природы занималась в течение 25 лет работы в школе. За этот период было много походов с учениками по родному краю с целью изучения природных условий и богатств, экологического воспитания, знакомства с населением, его историей, занятиями и бытом:

«Многое записывала, что-то фотографировала, а после рассказывала на страницах районной газеты «Красная Вишера», в городских школах, трудовых коллективах, иногда с демонстрацией фотографий и слайдов. Выступала на страницах газеты, по радио и мои спутники – ученики. По возможности природоохранную работу продолжаю по сей день. Последнее время в составе неформальной группы по охране природы края. В частности, обратились с просьбой к народному депутату СССР А.А. Щелконогову по тревожному для жителей Вишеры вопросу – ядерные взрывы в районе Гежа (река в Красновишерском районе Пермского края. – Е.П.), о чем никто не дает никакой информации в течение 8 лет с начала испытаний. Вся жизнь меня беспокоило нехозяйское отношение к природе, с чем и ребята выступали на слетах в районе и области»[11].

В одной из заметок – «Девять увлекательных дней» – в газете «Красная Вишера» А.С. Зырянова рассказывает о путешествии школьников летом 1973 года по берегам Вишеры и ее притокам (Велс и Шудья), добраться до которых было «давнишней мечтой юных краеведов». Педагог пишет о чистой воде и естественном состоянии природы, которые увидели школьники, приводит высказывания детей о походе, в котором они «чаще были мокрыми, нежели сухими», узнали свой край, научились преодолевать препятствия, получили удовольствие от переправы через реки, восхода и заката солнца [там же]. Походы по родному краю проводились под девизом «Изучай свой край», были продолжительными путешествиями, в которых развлечения и отдых сочетались с образовательными целями. С результатами исследовательской работы школьники выступали на городских и областных конференциях. Средства массовой информации Агния Семёновна использовала как возможность экологического воспитания детей и взрослых, о чём свидетельствуют её публикации «Я люблю свою землю...», «В защиту зеленой зоны», «Чудесны Родины просторы...», «Край наш – для любознательных», «Мы живем на Вишере» и многие другие [там же].

Образовательные путешествия охватывали практически все школы края и выходили далеко за его пределы. В середине 1970-х годов после объявле-

ния Всесоюзной туристической экспедиции «Моя Родина – СССР» повсеместно создавались отряды, которые посещали республики Советского Союза, места боевой славы, родину В.А. Сухомлинского и А.С. Макаренко, старинные города огромной страны. Ирина Васильевна Протопопова, путешествовавшая в каникулы со школьниками в течение двадцати лет, рассказала в интервью газете «Наш Соликамск», что ребята сами зарабатывали деньги на поездки. Например, выполняли работу на площадке промышленного предприятия «Сильвинит», где «помогали рыть котлованы, складировали бетонные блоки, мостили дороги кирпичом, убирали грязь, сажали деревья». Кроме этого, собирали цветной металлолом и перечисляли деньги на счёт городской туристической фирмы, где бронировали путёвки на намеченные учителем истории маршруты. Половину расходов оплачивало шефствующее предприятие, а питание в дороге – родители. После поездок ребята делились своими впечатлениями и выставляли в актовом зале школы стенды с фотографиями [1].

Формой отбора талантливых детей для поступления в высшие учебные заведения и ориентации в научных знаниях были олимпиады. В соревнования школьного уровня по математике, физике, химии, русскому языку были вовлечены сотни детей. Областные олимпиады проводились во время весенних каникул на базе пермских школ, включали лекционные занятия преподавателей высших учебных заведений, выполнение олимпиадных заданий, посещение детьми театров или другую культурную программу. Об одной из областных олимпиад по геологии вспоминает Галина Васильевна Подать, в то время работавшая учителем географии соликамской школы № 2:

«В 1981 году школа получила приглашение участвовать в олимпиаде по геологии. Опыта таких олимпиад у нас не было. Подготовка включала изучение горных пород в кабинете, чтение литературы по географии Пермской области, работу с доступной школьникам информацией по геологии. В областной центр мы с четырьмя восьмиклассниками добирались на поезде, а затем ехали на автобусе до села Платошино. На базе платошинской школы старшеклассники готовили для поступления на геологический факультет Пермского государственного университета. В первый день олимпиады университетские преподаватели проводили теоретические занятия. Ученикам раскрывали вопросы по геологической истории Пермской области, образованию пород и свойству минералов и одновременно проверяли их знания, суммируя баллы. Второй день включал знакомство школьников с геологическими приборами. Практические задания состояли в определении горных пород по их химическому и физическому составу. Ориентиром для выполнения работы была книга-определитель минералов и горных пород с таблицами и алгоритмом работы. Жюри оценивало точность определения, скорость работы, владение приборами. Первая часть соревнования проходила в полевых условиях, а необходимые расчёты дети производили в школе.

При выполнении заданий применялись знания по математике, химии, физике. Мы были рады, что получили первое место, за которое нам вручили грамоту и коллекцию горных пород. Ребята подружились с учениками пермских школ и, расставаясь, грустили, даже плакали. В школе нас встречали, как победителей. Я использовала на уроках подаренную коллекцию, составила определитель минералов и горных пород для семиклассников, рассказывала другим ученикам о ребятах, их успешном выполнении олимпиадных заданий» [8].

Таким образом, мастерство учителей советской школы во многом связано с организацией освоения школьниками интеллектуальных ценностей образования, на развитие и углубление которых призван ориентироваться педагогический процесс. Этому способствовало создание в школах развивающей и культурной среды, поиск эффективных методов, средств и форм организации процесса обучения, использование возможностей внеклассной и внешкольной работы по предмету, наполнение образовательного процесса исследовательским поиском и творчеством детей.

1.2. Организация воспитания школьников и взаимодействия с социальной средой

Определяющее место в советской педагогике занимало формирование коллективизма, патриотизма и интернационализма, готовности к труду на общее благо. Был накоплен опыт взаимодействия школы с разными социальными институтами, признававшими её роль в развитии региона. О сотрудничестве с городскими предприятиями педагоги сообщали на страницах газет, отмечая заботу и помощь шефов: *«Большую помощь в воспитании учащихся и в получении навыков труда оказывают школе № 16 шефы с комбината строительных деталей, – пишет учитель Ф. Матвеева в заметке «Ребята пришли в цех». – Каждый класс в школе имеет вожатого с производства. Вместе с ними ребята проводят пионерские сборы, экскурсии, слушают интересные беседы, ходят в кино. Каждый отряд побывал на нашем подшефном предприятии. Ребята познакомились с шефствующей бригадой прямо в цехе. После такого знакомства они стали проводить в цехе пионерские сборы, отчитываться перед своими старшими товарищами». Учитель отмечает и такие формы сотрудничества, как проведение совместных вечеров рабочих электроцеха и школьников, шефство над трудными подростками, помощь взрослых в сборе металлолома, обмен обязательствами, подведение итогов учебной четверти на промышленном предприятии [14].*

Серьёзная трудовая подготовка осуществлялась в летних лагерях труда и отдыха. Об одном из них, работавшем в Тюлькинской средней школе, свидетельствует фотоальбом «Лагерь труда и отдыха. «Юность-1977», оформ-

ленный педагогами как результат представления опыта. Договором между дирекцией школы и администрацией Керчевского рейда был определён «фронт работ», выполняя которые девятиклассники забетонировали 300 квадратных метров тротуара в родном посёлке и выполнили другую работу в общей сложности на сумму 2059 руб. 62 коп. В свободное время купались в реке, проводили вечера песни и танца, смотрели кинофильмы, готовили литературно-музыкальные выступления, помогали пенсионерам, устраивали политинформации с обсуждением политических вопросов и проекта новой Конституции СССР. В числе проведённых мероприятий названы спортивные соревнования, туристическая поездка на «Заре» в старинный город Чердынь, выпуск молний и боевых листов, проведение литературного вечера «Кого ты считаешь настоящим человеком?» и диспутов на нравственные темы. На субботнике участники лагеря заработали 116 рублей, которые перечислили «в счёт фестиваля молодёжи и студентов в Гаване». От администрации рейда бригаде-победительнице была вручена премия. За хорошую работу участники лагеря были награждены туристической путёвкой в город-герой Волгоград [21].

Существенная роль в патриотическом и интернациональном воспитании отводилась системе практических дел. Материалы газетных публикаций раскрывают способы и формы утверждения официальной идеологии в сознании детей, передают особую атмосферу времени, позволяют увидеть конкретные воспитательные методики и технологии. К их числу можно отнести военно-патриотические игры, пионерские сборы, коллективные творческие дела, митинги солидарности, посвящённые борьбе за мир. В условиях «железного занавеса» формой общения с зарубежными сверстниками стали клубы интернациональной дружбы, открытые практически во всех школах. Интерес к зарубежным странам поддерживался перепиской учеников со сверстниками, оформлением уголков и целых классов интернациональной дружбы, проведением бесед о борцах за мир и песенных фестивалей.

Учителя, проводившие работу по интернациональному воспитанию, рассказывают об организации поездок по республикам СССР, о сборе средств на молодёжные фестивали и в помощь детям других стран, об акциях мира. Большой радостью для школьников было получение посылок из-за рубежа с открытками, ручками, карандашами, фотографиями, почтовыми марками. Вспоминает Зоя Васильевна Петрова: *«В начале 1970-х годов начал свою работу школьный клуб интернациональной дружбы, эмблемой которого было солнышко. Мы переписывались с детьми школы № 1 города Берлина, от которых получали письма и переводили их всем классом. Когда хунта захватила власть в Чили, проводили заседания солидарности. Ездили на родину молодогогвардейцев в Краснодар, устраивали сборы в честь Дня Победы, а также фестивали союзных республик с представлением костюмов и блюд национальной кухни. Школьники с удовольствием переписывались со сверстниками из других республик»* [9].

На страницах городской газеты о клубе разноцветных галстуков рассказала Т. Орлова, которая отметила, что эта форма воспитания объединила всех ребят, ведущих переписку со школьниками других стран. Старшая вожатая пишет о получении сувениров и открыток из Югославии, Чехословакии, Германской Демократической Республики, а также о проведении «малого форума», к которому готовилась вся дружина: *«Каждый отряд должен был представлять делегацию какой-то страны. Пионеры стремились как можно больше узнать о жизни ребят этой страны. Ребята готовили национальные костюмы, учили песни, стихи той страны, которую представляли. Писали туда письма. В назначенный день был поднят флаг форума. На сцену выходила одна делегация за другой. Лучшие всех получилось у пионеров 6 «а» класса, они были кубинцами. Ребята вышли в форме солдат революционной Кубы под «Марш 26 июля». Они рассказывали о делах кубинских пионеров, исполняли их песни, танцы. Представители всех делегаций говорили о мире, о дружбе. А потом спели песню «Пусть всегда будет солнце» [16].*

Военно-патриотическое воспитание школьников осуществлялось преподавателями начальной военной подготовки, которые проводили большую внеклассную и внешкольную работу: устраивали военные парады, строевые смотры и ежегодные «Зарницы», руководили стрелковыми кружками, вместе со школьниками вели переписку с командирами воинских частей и курсантами высших военных училищ. Юноши участвовали в спортивных соревнованиях и смотрах-конкурсах, несли вахты памяти в Дни Победы, проходили военную подготовку во время полевых сборов. Вот что включала программа трёхдневных сборов в середине 1980-х годов: стрельба боевыми патронами из автомата Калашникова, сдача норм комплекса ГТО (метание гранаты, подтягивание, кросс, преодоление полосы препятствий), соревнования по волейболу, баскетболу и футболу между отделениями и взводами, проведение политинформаций, просмотр и обсуждение кинофильмов на военно-патриотическую тему, встреча с ветеранами Великой Отечественной войны и демобилизованными воинами Советской Армии [13, л. 35-38]. Многие преподаватели начальной военной подготовки проводили занятия в оборонно-спортивных лагерях допризывников, готовивших юношей к службе в армии.

Применение вариативных подходов в работе с детьми способствовало воспитанию готовности к сотрудничеству и коллективизма. В статье «Сплочение классного коллектива» педагог Э. Зименко выделяет такие стороны организации детской жизни, как создание актива класса, распределение поручений, проведение серии полезных дел, товарищеская помощь внутри коллектива. Сплочению класса способствовали чтение и обсуждение книг, тематические собрания, прогулки на лыжах, спортивные игры, подготовка концертов для октябрят, посещение кинотеатров, походы по родному краю. О результативности работы, по мнению учителя, свидетельствует отсутствие

нарушений дисциплины, повышение качества знаний, получение отрядом переходящего вымпела «Лучшему пионерскому отряду». Сплочение классного коллектива привело к улучшению успеваемости: *«Сейчас объявили беспощадную войну ... тройкам по устным предметам, – пишет учитель. – Если в первой четверти по географии было 14 троек, то в третьей – только четыре, по истории в первой 16, в третьей – шесть и т.д. Не хотим мириться с посредственностью, так как за тройкой скрывается лень, скука, вялость. А пятерка – это ум, старательность, трудолюбие»* [10].

Воспитание школьников во многом зависело от старших пионерских вожатых. Валентина Петровна Попова, работавшая в этом качестве с 1978 по 1988 год, отметила основные направления деятельности пионерской дружины. Во всех школах дружины были большими, объединяли октябрятские группы и пионерские отряды. Особое внимание отводилось знаменательным датам и подготовке к съездам партии и комсомола. Многие воспринималось школьниками как увлекательная игра: тимуровские отряды, пионерские сборы, торжественные линейки и праздники юных ленинцев, агитбригады. Работа вожатых включала встречи с интересными людьми, проведение природоохранных слётов, спортивных, познавательных, досуговых и сугубо пропагандистских мероприятий. Подспорьем были зональные сборы в Перми для вожатых и секретарей комсомольских организаций. Кроме учёбы, проводились интересные экскурсии по городам области. Формой обучения были поездки по комсомольским путёвкам в крупные города страны [9].

Учителями использовался потенциал театральной и музыкальной педагогики: распространение получили школьные театры, постановка литературно-музыкальных композиций, проведение концертов и творческих вечеров. Со многими коллективами работали талантливые педагоги. Одним из таких был Юрий Фёдорович Матусевич – руководитель духового оркестра соликамской школы № 1. В автобиографии он пишет, что с детства воспитывался в окружении музыки: и мама, и бабушка хорошо пели и играли на пианино. В доме постоянно звучали Моцарт, Бетховен, Вебер, Мендельсон, Чайковский, Глинка, романсы Булахова, Варламова, Чайковского, Глинки, Гурилёва: *«И сейчас у меня в ушах звучат колыбельные Моцарта и Брамса в исполнении бабушки. На пианино начал заниматься сначала с бабушкой, мамой, затем поступил в открывшуюся музыкальную школу»*. Матусевич Ю.Ф. пишет о влиянии школьных педагогов на его становление как музыканта, об обучении в музыкальном училище, о концертных выступлениях в составе армейского оркестра на Красной площади. В музее школы сохранились фотодокументы, анкеты учеников, программы выступлений оркестра на сценических площадках с произведениями отечественных и зарубежных композиторов [15].

О духовом оркестре неоднократно писали в городской газете «Соликамский рабочий». В одной из заметок – «Соло для трубы с оркестром» – Э. Розман отмечает:

«Впервые мы встретились с ребятами в мае прошлого года, накануне празднования Дня рождения пионерской организации. Тогда духовой оркестр школы № 1 делал свои первые, робкие шаги. Набирали состав, проверяли слух и ритм мальчиков, начали обучать их элементарным навыкам игры на духовых инструментах, думали о будущих концертных программах, искали инструменты, заказывали костюмы.

Свою главную задачу художественный руководитель оркестра Юрий Федорович Матусевич видел в том, чтобы открыть для ребят мир музыки, прекрасный и огромный. Но без ежедневного труда, осмысления произведений музыка никогда не станет музыкой: она будет мертва.

Сейчас перед ребятами стоит новая задача. Главное внимание на репетициях, концертах, ежедневных домашних уроках они уделяют качеству исполнения. Идет настоящий творческий процесс, и он начинается с дисциплины.

Пока мы с ребятами ждали автобус, чтобы ехать на концерт на агитплощадку СЛЗК, они рассказали мне о главных правилах, которым научил их Юрий Федорович. Они говорили почти хором, все вместе: хорошая учеба, настоящая дружба в оркестре, музыкальная грамотность, а еще... Мальчики замолчали, обдумывая фразу. Выручил всех Игорь Луначев: "Желание ходить в оркестр". Ребята заулыбались, стали по-своему хлопать Игоря по плечу: "Точно, точно. Молодец, Игорь!"

Чуть позже Юрий Федорович рассказал мне о том, что в оркестре с юными музыкантами произошла удивительная вещь: они научились с уважением относиться к творческому труду. Для них высокий рост, напускная бравада и сила некоторых мальчишек – ничто по сравнению с тем, чего ты добился в музыке, как ты играешь, любишь ли ты свой оркестр, предан ли ему» [19].

В советский период создавались и большие хоры, и небольшие вокальные ансамбли, популярные в 1970-е годы. *«Школьный хоровой коллектив объединяет восемьдесят человек, – пишет учитель пения А. Чакин. – В работе с хором мы стараемся не допускать серости, примитивизма, берегаем и воспитываем вкус наших школьников. Большое значение придаем подбору репертуара» [23].* В другой заметке педагог Е. Яковлева анализирует преподавание пения старшеклассникам в Половодовской школе, где раньше такие уроки велись только до седьмого класса: *«На уроках пения школьники изучают музыкальную грамоту, знакомятся с различными музыкальными инструментами, с жизнью композиторов и их произведениями (слушают грамзаписи). Все классы поют двухголосные песни и упражнения, определяют на слух интервалы, а семиклассники читают ноты с листа».* Учитель пишет о проведении занятий по программе, о концертных выступлениях детей, о подготовке сольных номеров, об обучении игре на баяне и других музыкальных инструментах. Критериями эффективности занятий педагог

считает отсутствие скованности у исполнителей, пение тех, «кто никогда не пел», «творческую подготовку к концертам» [25].

Вот что вспоминала о концертных выступлениях детей Евдокия Спиридоновна Осипова, работавшая учителем Пятигорской школы Косинского района в середине 1950 – начале 1990-х годов:

«С классом часто готовили концерты: пели пионерские песни, посвященные Советской Армии и Дню Победы. Пели "Шла с ученья третья рота", "Катюшу", "Солнце скрылось за горой"... Однажды ребята подготовили концерт. Сами нашли репертуар, разыграли сценки. Показали концерт в Пятигорахи пошли в Порошево. Одну лошадку только и дали. Идут мои ребята пешком. Костюмы, которые сами сшили, в торбочках несут. Я на лошадке еду, а они идут, идут, идут... А сколько народу было в Порошево: очень хорошо нас приняли. После концерта благодарили. Мы переночевали, а утром уже домой уехали. Только директор нам тогда выговор дала, что не спросили её и без разрешения уехали. Это детям в голову пришло в Порошево съездить, а потом ещё в Панино. У них был план: какую помощь и кому оказать, сколько концертов дать. Даже каску немецкую для сценки где-то достали. Помню, что говорили такие слова: "Партизаны везде: и в воде, и в хлебе, и у тебя, дурака, за спиной!" Видимо, научились по кинокартинам падать, как немцы. Падали на сцене очень естественно» [9; записано Л.Л. Мазитовой].

В изучаемый период постоянно приумножался опыт взаимодействия школы с семьёй. Заслуженный учитель школы РСФСР Г. Бачев в статье «Педагогический всеобуч» пишет о разнообразии форм работы с родителями в школах Коми-Пермяцкого национального округа, входившего в состав Пермской области. Автор выделяет такие формы приобщения родителей к всеобучу, как конференции по обмену опытом семейного воспитания, вечера вопросов и ответов, дни открытых дверей, консультации и выпуск стенгазеты «Советы родителям», лекции по местному радио, советы содействия семье и школе, занесение в Книгу почёта имён лучших родителей. Высшей формой просвещения родителей стали народные университеты, признанные победителями Всесоюзного смотра народных университетов педагогических знаний. Всеобуч в них строился в соответствии с особенностями воспитания детей младшего школьного возраста, подростков, старшеклассников [3]. На современном этапе образовательной практики возрождаются некоторые формы взаимодействия с семьёй, прошедшие апробацию в советский период. Условием их использования является корректная работа с семьёй – социальным институтом, интровертным по своей природе и в то же время связанным со школой, во многом предопределяющей результаты воспитания.

Подготовку школьников к будущей семейной жизни осуществляли учителя трудового обучения. Преподаватель технологии Ирина Готлибовна

Мунькова отметила, что на занятиях по труду преобладал воспитывающий характер обучения и практическая направленность подготовки: *«На уроках домоводства девочки получали навыки приготовления блюд, шитья, вязания. Интересны были сами кабинеты труда с большим количеством выставочного материала. Мальчикам нравилось работать в мастерских и изготавливать несложные предметы для дома (полки для книг, разделочные доски, табуретки). Уроки труда способствовали формированию интереса к ведению домашнего хозяйства. Девочки переписывали рецепты из журналов, отрывных календарей, редких книг по домоводству, адресованных детям. Всё это вклеивалось в самодельные «амбарные» книги, которые у многих хранятся до сих пор. Отдельной частью уроков были вопросы гигиены – уход за волосами, ногтями, кожей. Педагоги обращали внимание на поддержание чистоты в доме, сохранность одежды и обуви в зимнее время, проведение генеральной уборки. В программу были включены разделы по сельскохозяйственному труду. Школьники проходили все процессы возделывания овощных культур: от посадки до заготовки продуктов впрок. Попробовать законсервированные овощи, например помидоры, можно было уже через неделю. В 1990-е годы полученные навыки многим пригодились: люди столкнулись с дефицитом и сами шили-перешивали детские вещи, учились выживать, используя минимум продуктов. Уроки труда вспоминаются как занятия действительно связывающие теорию и практику, обучение и жизнь» [8].*

В сельской местности учитель был носителем культуры, что выразилось в уважительном отношении к нему местного населения. Учителя выполняли большую общественную работу, проводили лекции для населения в сельских клубах, вместе с детьми помогали колхозам, объезжали деревни, где встречались с родителями школьников. Событиями сельской жизни становились учительские концерты, клубные праздники, смотры художественной самодеятельности. Приведём воспоминания Веры Нефедовны Кучевой, которые убеждают в многообразии деятельности сельского учителя:

«После окончания Кудымкарского педучилища в 1965 году приехала работать в Бачмановскую школу. Было мне тогда неполных 18 лет. Хорошо запомнилась дорога, по которой приехала в первый раз на свою первую работу. Сразу после учительской конференции довезли до поворота, а потом пришлось 7 км шагать со всеми вещичками пешиком. Конечно, нашлись добрые люди, помогли. Определили на квартиру к старушке. Жили в отдельной комнатке с другой учительницей А.Е. Боталовой, она работала 2 года, была намного старше, опытнее, помогала и делом, и советом. На следующий день пошли в лес собирать чернику, варили варенье. На всю зиму запаслись лесными дарами. Пришлось научиться и хлеб печь, и многое другое.

Поначалу трудно было работать, много раз плакала от бессилия. Сама русская, деревня коми-пермяцкая, дети и взрослые с трудом по-русски гово-

рят. Вела математику в 5 классах, раз объяснишь, два, а детишки не все поймут, к каждому надо еще раз подойти. Учеников в Бачманово тогда было много: из Чазево, Пеклаыба, Карчой, Красильниково, Пыдосово. Дети жили в интернате. Было много второгодников, которые по возрасту почти ровесниками мне были. Конечно, они старались обратить на себя внимание разными проказами, доводили до слез молодого педагога, но не со зла, не было тогда в детях злобы, наглости, нахальства.

С родителями тоже можно было найти общий язык. Учителей тогда уважали, принимали, как гостей, прислушивались к их мнению. Первых своих учеников часто встречаю, но не всегда узнаю, многие стали уважаемыми людьми, уже пенсионеры. Пришлось учить и детей моих первых учеников, и даже внуков. Для общения с родителями приходилось ездить по деревням. Часто пешком, иногда на лошадке по дальним деревням. Приедешь, например, в Карчой, Пеклаыб, пока посетишь всех, поговоришь, а там уже и поздно назад ехать, приходится и заночевать. А родители рады принять, поговорить подольше, узнать о событиях, которые в мире происходят, ведь не было тогда телевизоров, только радио, а люди стремились узнать новости, обсудить их. Был интерес ко всему новому, хотя многие были малограмотными.

Очень интересной и насыщенной была жизнь в деревне. Комсомольцы были заводилами во всем, вовлекали в свои дела и остальную молодежь, и даже пожилых. В стареньком клубе по вечерам не только молодые собирались, но и старики приходили: всем было интересно. К каждому празднику ставили концерты: репетиции каждый день. Но не только песни и танцы разучивали, ставили спектакли, а на это надо тоже много времени. Учителя, медики всегда в первых рядах. А ведь многие были уже семейные, с детьми, хозяйством. Но на все находили время. Иногда участвовали в мероприятиях целыми семьями. Я с большой теплотой вспоминаю то время. Сейчас нет такого общения между людьми, обособились друг от друга даже внутри семьи, телевизоры разъединили всех.

А раньше ведь не только внутри деревень кипела жизнь, связь была шире: были соревнования между деревнями, колхозами, городами. А как смотр художественной самодеятельности объединяли людей. Дороги ведь были хуже некуда, колеса трактора тонули в ямах. А мы едем на смотр летом в тракторной тележке, а зимой на тракторных санях. Выступления закончатся за полночь, домой приедешь ночью, и все равно настроение хорошее, хотя и замерзнешь так, что на печке отогреться надо.

<...>Почти не было методической литературы, наглядных пособий, все приходилось объяснять на пальцах, да по-русски, а ученики коми-пермяки. Приходилось искать какие-то способы, чтобы заинтересовать их, увлечь. Трудности еще и в том, что учителю в деревне приходится быть универсалом: и математик, и языковед, и историк в одном лице. В этом

году у тебя математика, в другом уже тебе и химию могут дать, и музыку. Мне пришлось вести все школьные предметы, кроме географии и черчения. Я очень благодарна преподавателям педучилища, нам давали глубокие и разносторонние знания по всем предметам. Это в жизни пригодилось. Мы вели разные кружки, которые дети охотно посещали. У нас был свой школьный хор, я неплохо играла на мандолине, разучивала новые песни по нотам, пели в хоре на два голоса. <...>

С годами появились уже свой опыт, знания, навыки. Теперь уже мы стали старшими, наставляли молодых педагогов. Перед пенсией пришлось 2 года быть директором школы. Мне не удалось получить высшее образование, но я училась всю жизнь, следила за новинками педагогической литературы, использовала их, искала что-то новое, рациональное» <...>[6].

В заключение отметим, что мастерство учителей в освоении школьниками нравственных ценностей образования проявлялось в организации внеклассной и внешкольной воспитательной работы, умении выстраивать общение с детьми, коллегами, родителями, использовании технологий, отвечающих потребностям детей в различных видах деятельности. Учитывая особенности организации свободного общения, педагоги отбирали всё то, что способствовало самореализации школьников, проявлению их патриотических чувств и гражданственности, воспитанию качеств, носителями которых были сами педагоги.

1.3. Формы совершенствования мастерства учителя: 1960-1980-е годы

Одной из сторон профессиональной деятельности учителей являлось совершенствование мастерства, которое осуществлялось в разных формах. В процессе изучения материала были выделены некоторые из них: проведение открытых уроков, участие в школьных и городских предметных объединениях, обучение на курсах повышения квалификации, конкурсы педагогического мастерства, занятия в творческих коллективах. В каждой школе использовались и такие формы работы с молодыми педагогами, как стажировки, шефство, наставничество. Назначением названных форм являлось совершенствование методической культуры и мастерства, создание условий для самовыражения учителя, обобщение и распространение передового опыта. Расширение сферы профессионального общения строилось через городские и районные семинары, приглашение преподавателей высших учебных заведений, встречи с интересными людьми в Домах учителя.

Работа по повышению мастерства велась, прежде всего, на уровне образовательных учреждений, направлялась директором, завучами по учебной и воспитательной работе, руководителями методических объединений. Годо-

вые планы школ включали взаимопосещение уроков, обзор изданий «Учительская газета», «Воспитание школьников», «Народное образование», «Советская педагогика», оформление тематических уголков, знакомство с новой литературой, работу педагогов над методической темой. В круг методических вопросов входили организация самостоятельной работы школьников, реализация межпредметных связей, индивидуализация и дифференциация обучения. Большое внимание уделялось процессуальной стороне обучения, контролю усвоения знаний, взаимосвязи обучения и воспитания.

В качестве примеров основных направлений работы образовательного учреждения по повышению мастерства приведём данные из годового плана сельской школы: составление учителями индивидуальных программ самообразования; посещение уроков коллег с целью знакомства с опытом работы; проведение открытых уроков; помощь молодым учителям (обеспечение методической литературой, проведение практикумов по составлению планов уроков и воспитательных мероприятий, «шефство-наставничество»); подготовка рефератов по индивидуальной методической теме; организация конференций по книге Н.М. Яковлева «Методика и техника урока в школе», по теме «Изучение психологических особенностей учащихся и руководство самовоспитанием»; проведение учительского диспута «Какой урок можно назвать проблемным?»; участие в районных методических конференциях. В плане также выделен раздел по обобщению передового педагогического опыта и его представлению в методических папках и бюллетенях [18].

Одной из форм повышения мастерства являлись предметные секции. На заседаниях учителей анализировались состояние преподаваемого предмета, реализация его воспитательных возможностей, активизация познавательной деятельности учащихся, проведение уроков, кружков и факультативных занятий, контроль знаний, требования к оформлению кабинетов. Формой представления передового опыта являлись открытые уроки, отражающие все грани учительского мастерства. Педагогические поиски включали освоение таких тем, как интеграция изучаемого материала, использование исследовательского подхода в обучении, применение игровых технологий и других «эмоциональных мотиваторов», развитие творческого потенциала школьников. О проведении предметных объединений в изучаемый период вспоминает учитель музыки Татьяна Владимировна Кочергина:

«В 1980-е годы появилась программа Дмитрия Борисовича Кабалева, направленная на развитие музыкальных способностей детей. На предметных объединениях мы рассматривали особенности построения уроков по новой программе, организацию певческой деятельности школьников, развитие мелодического слуха и чувства ритма. Педагоги охотно делились опытом работы, проводили открытые занятия, музыкальные кружки. Объединения проходили на базе разных школ с участием большого количества учителей: все приезжали учиться и смотреть, чем «живут и дышат»

коллеги. У педагогов было совершенно разное образование. Тем, кто учился в педагогическом училище, помогла музыкальная подготовка, которая входила в программу педагогического образования. Многие учителя начальной школы сами вели уроки пения. Мы обменивались виниловыми пластинками, рукописным песенным материалом, кассетами. Всего этого было недостаточно, и дружеское участие очень помогало. На уроках использовали самодельный иллюстративный материал: у меня до сих пор сохранились некоторые пособия, таблички с музыкальными терминами, картинки к ряду произведений. Нравилось наблюдать за работой коллег на открытых уроках, отмечать особенности оформления кабинета, обсуждать музыкальный материал, находить возможности межпредметных связей. В тот период появились первые учебники по музыке: они были интересными, содержали материал о композиторах и их произведениях, вопросы и задания для самостоятельной работы. На предметных объединениях подводились итоги работы за год и давались рекомендации по ведению занятий в следующем году. К сожалению, сегодня такого творческого общения у нас нет [8].

Семинары руководителей методических объединений часто становились яркими формами педагогического поиска. На одном из таких семинаров «Эврика», проходившем в 1988 году на базе Тохтуевской средней школы, после посвящения в «эвриканцы» преподаватели Соликамского района давали открытые уроки на незнакомых классах. Приведём некоторые комментарии учителей и детей об этих уроках. В.В. Журавлёв (физика в 8 классе): «Давать уроки интересно. Сразу видно, чем владеешь, на что обратить внимание. Такие уроки проводить согласен»; Н.В. Потёмкина (математика в 4 классе): «Страшно. Не сразу вступаешь в контакт. Ребята довольна. С классом надо знакомиться заранее»; Фельде В.Н. (немецкий язык в 5 классе): «Страшно заходить в незнакомый класс. Но такие уроки интересны. В контакт с классом вошла быстро. Уроком довольна, ребятами тоже»; Гилёв Н.Н. (физкультура в 5 классе): «Ребятами доволен, показывают неплохие результаты». Обсуждая эти уроки, школьники отметили следующее: «Урок интересный. Понравилась групповая работа по изучению творчества А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова. Понравился занимательный рассказ учителя» (литература, 8 класс); «Урок интересный, увлекательный. Использовались музыка, стихи, выставка дополнительной литературы по теме. Понравилось общение учителя с учащимися. Почаще бы проводились такие уроки. Видно, что учитель увлечён своим предметом» (физика, 8 класс) [22].

На семинарах отрабатывались технологии обучения, входившие в образовательную практику. Одной из таких технологий являлось интегрированное обучение. В конце 1980-х годов автором проводились открытые уроки, которые выстраивались на интегрированной основе. Так, для учителей истории был представлен урок в старшем классе по теме «Культура России в начале XX века». Каждый из учителей-предметников, принимавших участие

в уроке, представлял знаковые открытия в отечественной культуре. Школьники слушали небольшие доклады о достижениях в биологии, физике, химии, литературе, общественных науках. Эти сообщения скорее напоминали диалог исследователей, в котором отчётливо звучала мысль о выдающихся научных открытиях и роли России в мировой культуре. Результатом урока стало не только расширение знаний, но и эмоциональное воздействие на учеников средствами изучаемых дисциплин. Были апробированы и другие способы интеграции учебного материала: уроки истории в начальной школе, на которых сочеталось изучение программных произведений по чтению и знакомство младших школьников с событиями прошлого; семинары по мировой художественной культуре, объединяющие историю, литературу, изобразительное искусство, музыку; занятия по историческому краеведению с экскурсиями по городу, а также выездом в крупные промышленные центры Урала. Использование разных способов интеграции наполняло образовательный процесс творчеством, позволяло объединять усилия учителей, приближало систему обучения к урочно-полиморфной.

В 1970-1980-е годы отрабатываются конкурсные формы совершенствования мастерства, в которые вовлечены многие педагоги-предметники. Например, ежегодные смотры кабинетов. Особое внимание отводилось использованию технических средств, входивших в методический арсенал учителя. Кабинетная система активизировала поиски условий эффективного проведения уроков с применением наглядности. В школах появились киноаппараты, проигрыватели, фильмоскопы и диапроекторы, эпидиаскопы, раздаточный дидактический материал и пособия, выпущенные книжными издательствами. Учителя иностранного языка активно использовали лингафонное оборудование. От педагогов требовалось составление каталогов пособий по предмету, заполнение журнала применения технических средств, пополнение коллекций и раздаточного материала.

В кабинетах химии и физики было немало самодельного оборудования. В фотоальбоме, посвящённом опыту освоения кабинетной системы учителями Затонской средней школы, отмечено следующее: *«Всё, что есть в кабинете химии, сделано руками учителя Неверова Н.П. и членов кружка «Юный химик». Основная работа членов кружка была направлена на изготовление моделей, с помощью которых можно демонстрировать принципиальные положения химии. Немало сделали ученики действующих моделей, электрифицированных щитов, которые используются на каждом уроке, периодически меняются. Ребята с интересом работают на уроках и даже на переменах по этим щитам. Не раз члены кружка «Юный химик» отмечались грамотами и ценными подарками областной станции «Юный техник». Для лучшего использования электрифицированного оборудования в кафедре (учительском столе) установлен пульт управления, к которому подходят провода всех приборов».* Описанный опыт проиллюстрирован

фотографиями «Электропечь. Действующая модель», «Действующая модель получения электрического тока», «Члены кружка «Юный химик за работой», «Модель мартеновской печи» [20].

Формами совершенствования педагогического мастерства являлись курсы повышения квалификации, стажировки, образовательные поездки. Многие выпускники советской школы вспоминают оригинальные методики, которые использовали учителя иностранного языка. Развитию познавательного интереса способствовала зарубежная музыка, исполнение песен на иностранном языке, рассматривание фотографий, монет, открыток с достопримечательностями разных стран. Учителя иностранного языка были в числе первых педагогов, побывавших за границей в период «железного занавеса». Приведём фрагмент рассказа Раисы Викторовны Поповой об образовательной поездке в Англию, последующем использовании полученных знаний и привезённых материалов в преподавании иностранного языка:

«В 1970 году я побывала в Англии в составе делегации учителей, в которую входил 21 человек из разных уголков СССР. В таком же количестве нашу страну посетили английские педагоги. Двадцать фунтов, выданные на транспортные расходы в Англии, многие из нас потратили на приобретение иллюстративного и методического материала. Чтобы сэкономить деньги, мы чаще ходили пешком. На встречу с нами пришли эмигранты, один из них попросил спеть «Ивушку зелёную», и мы видели, как люди скучают по России. Это был год 100-летнего юбилея В.И. Ленина: в некоторых магазинах стояли его портреты и книги. На уроках в обучающих колледжах мы наблюдали за методикой работы учителей, которая отличалась от преподавания в наших школах. Вызывало уважение их доброжелательное отношение к детям, использование игры, свободное и творческое общение. Предлагаемые для изучения тексты носили детективный характер, что увлекало детей, способствовало более лёгкому изучению языка. Удивляли уроки с использованием элементов театральной педагогики и свободное перевоплощение старшеклассников в образы природы. На полном серьёзе дети выполняли задания педагога «стать птицами и рыбами». Ничего подобного мы не использовали. Понравился приём на развитие речи, его применяю до сих пор: учитель вызывал школьника, который в течение определённого времени должен был говорить по названной педагогом теме, не останавливаясь и не повторяясь. Впечатляли самостоятельность детей английских школ и полное отсутствие давления на них: «Не хочешь – не делай!» Никто не морщился от нашего произношения, и мы использовали любую возможность для совершенствования разговорного языка.

Вспоминаю, как, соскучившись по дому, мы обнимали стюардессу, которая говорила, что почти все русские так возвращаются в страну. Я рассказывала школьникам о том, что запомнилось, и многие уроки строила на сравнении, отмечая особенности праздников, семейного общения, традиций в нашей стране и за рубежом. Совершенно невероятным и мне, и де-

тям казалось, что мальчики в английской школе могут печь пирожные, а девочки лепить горшки из глины. Рассказывала об отношении людей к природе, в частности к животным. Например, о том, что по всему городу стоят копилки в форме кошек и собак, в которые люди кладут деньги на содержание бездомных животных. Тогда в школе было мало раздаточного материала, и ученикам нравилось рассматривать привезённые брошюры, книги, открытки, черно-белые фотографии, сделанные во время поездки. Больше всего учеников впечатляла красота Виндзорского замка. В классе был оформлен стенд с открытками, и дети могли подогу их рассматривать. Я показывала школьникам дневник английского ученика с обращением к родителям, делилась впечатлениями об историческом фильме «1000 дней Анны». На уроках использовала песни, проводила игры, рассказывала о Рождестве, которое отмечали вместе с детьми. Одно время праздновали Хэллоуин, изготавливая маски для театрализаций. Эта стажировка в Англии мне очень помогла, не только обеспечив необходимыми иллюстративным материалом, но и обогатив новыми приёмами обучения детей» [8].

Популяризации опыта лучших учителей способствовали городские и районные газеты, где в рубриках «Трибуна передового опыта», «Школа и жизнь», «Обучая – воспитывать» печатались заметки, статьи, репортажи об учителях, подчеркивались профессиональные качества педагогов и раскрывались некоторые особенности их работы:

«Четвертый год работает в вечерней сменной школе рабочей молодежи № 2 преподаватель математики Людмила Вячеславовна Пирожникова. Учительница молодая, но показала себя высококвалифицированным педагогом, требовательным к себе, отличающимся вдумчивостью и настойчивостью. На уроках Людмила Вячеславовна много времени уделяет самостоятельной работе учащихся с раздаточным материалом, хорошо проводит индивидуальную работу, предлагает учащимся самостоятельно мыслить и делать выводы и обобщения по новому материалу. Все это дает возможность получить более прочные и глубокие знания <...> Л.В. Пирожникова не только отличный учитель, но и первый помощник администрации школы в решении учебно-воспитательных вопросов, она возглавляет производственный сектор месткома. Людмила Вячеславовна обобщает опыт работы педколлектива сменной школы рабочей молодежи № 2 по теме «Самостоятельная работа учащихся на уроках» и будет выступать на областных педчтениях в Перми по этой теме» [4].

В газетах публиковались статьи как о молодых учителях, так и об опытных педагогах. Так, В. Батова в статье «Если учитель – личность» рассказывает читателям о соликамском преподавателе истории Нине Алексеевне Алтуховой, отмечает её глубокое знание предмета, эрудицию, эмоциональность, выдержку, уверенность в себе. Качеству подготовки школьников, по мнению автора, способствовали такие способы обучения, как ответы детей по желанию, защита рефератов, подготовка докладов и тематических альбомов,

зачётная система. Уроки дополнялись работой детей в клубе «Глобус», напоминающей обсуждение комментаторами актуальных вопросов международной политики за круглым столом. Относительно нововведения тех лет, которое считалось *«чуть ли не главным»* в педагогике, автор приводит следующий комментарий педагога, с которым трудно не согласиться: *«Технические средства – это подспорье, это помощник учителя. А главное – он сам, как человек, как личность. Главное – его контакты с классом, его рассказ, отзвук, который он вызывает в сердце. Историю нельзя понимать лишь разумом, ее надо пропустить через сердце»* [2].

Мастерство учителей советской школы связано не только с постоянным самосовершенствованием, но и с передачей опыта молодым педагогам. Наставничество осуществлялось в разных вариантах, одним из которых являлись базовые школы. Вот что об этом рассказала Галина Дмитриевна Журавлёва:

«В 1981 году в Соликамске было принято решение об открытии базовой школы № 11 в здании бывшего духовного училища, где в советское время работала школа № 1. Для этой школы построили новое здание, а мы должны были начать свою деятельность в качестве базовой школы через год, после завершения ремонта. Чтобы открыть школу первого сентября и не ждать целый год, семь учителей-энтузиастов в течение лета без всякого вознаграждения красили, белили, строили, вывозили закупленное стекло из магазина, разгружали привезённую мебель и устанавливали её в классах. Мы дружно работали с преподавателями педагогического училища, городским методическим кабинетом, студентами. Помню, что однажды, в течение короткого промежутка времени, я дала пятнадцать показательных уроков. Многие из того, что сегодня является обычным, тогда только вводилось в образование. Проводили музыкальные физминутки, включали кинофрагменты на уроках, смотрели телевизионные учебные программы, использовали сигнальные проверочные карточки.

Студентам было интересно наблюдать, как педагог развивает психические процессы младших школьников, осуществляет индивидуальную работу, использует наглядность, которой в нашей школе было предостаточно. Всё самое современное привозили из Перми. Работа со студентами планировалась тщательно: они не только наблюдали уроки наставников, но и сами проводили опытные занятия по предварительно согласованным конспектам. В начале 1990-х годов педагогические поиски были связаны с освоением идеи развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В течение нескольких лет мы с коллегой стажировались в Томске, где обучение организовали педагоги из Харькова и Москвы. Всё новое приживалось с трудом: в городе идею развивающего обучения не поддерживали. Слишком непривычными были все методики. Дети осваивали математику и русский язык совершенно иным способом. Акцент делался на развитие логики, пространственного мышления, самостоятельного поиска. Студенты наблюдали, как учащиеся высказывают мнение, отстаивают свою точку зрения,

учатся рассуждать. Работая в базовой школе, мы не только внедряли новые методики, но и постоянно выступали с опытом работы на конференциях, семинарах различного уровня, методических объединениях. Это действительно была школа поиска, через которую прошли многие учителя, работающие в образовательных учреждениях Пермского края» [8].

Высокая эффективность воспитательной системы советской школы достигалась личным примером учителей. В образовательных учреждениях создавались творческие коллективы педагогов: хоры, театральные кружки, агитбригады. Это способствовало совершенствованию навыков профессионального общения, развитию коммуникативных способностей, мотивации на использование такого механизма, как воздействие словом и примером. Об одном из творческих коллективов – агитбригаде «Светоч» – вспоминает Валентина Александровна Ромашкова, долгое время руководившая этим объединением в соликамской школе № 2:

«В программу выступления включалось всё разнообразие жанров: стихи, популярные песни, которые переделывали на школьную тему, танцевальные номера, сценки. Многие номера ставили преподаватели музыки и руководители городских театральных коллективов. Обязательно приглашали аккомпаниатора: баян было удобно возить на все выступления. Никакие микрофоны не использовали: состав участников с сильными голосами позволял обходиться без всякой техники, которая была очень несовершенной. К выступлениям в ателье заказывали костюмы, пошив которых оплачивал Дом Учителя. Выступления проходили на торжественных городских собраниях, во время выборов на участках, в сельских клубах, на шефских предприятиях. Составной частью сценариев был материал об истории города и его школах, работе учителей в военные годы, лучших учителей и методике их преподавания, шефской помощи. Во время концертов в сёлах и деревнях в программу выступления включали материалы об успехах в сельском хозяйстве. На сцену ставили кубы, на которые можно было вставить, использовали гимнастические кольца, которые обыгрывали в разных вариантах, плакаты. Сценический опыт помогал учителям более эмоционально вести уроки и сплавивал коллектив. Постоянной формой отчётности были соревнования учительских агитбригад, которые проходили и на городском, и на областном уровне» [8].

Изучение историко-педагогического опыта позволяет сделать вывод, что мастерство учителя в широком смысле можно рассматривать как явление, для которого не существует временных границ. «Вечные» темы педагогики связаны с любовью к ученику и преподаваемому предмету. Советский период отличает деятельность целого поколения учителей, для которых эти качества были определяющими. Вынужденное приспособление к идеологическим требованиям не лишало педагога свободы поиска, творчества, освоения всего нового в обучении и воспитании. Мастерство учителя включало множество элементов неожиданного и спонтанного, что закреплялось в

практике работы, способствовало накоплению опыта, осваивалось коллегиами или оставалось достоянием конкретного педагога. Поиск по существу строился как увеличение форм организации образовательного процесса.

В XXI веке изменились конкретно-исторические условия, но неизменным остаётся мастерство учителя, именно та область практической деятельности, ради которой и существует педагогика. К числу идей, обладающих потенциалом включения аксиологических позиций в современную образовательную практику, можно отнести выработку механизмов взаимодействия основных социальных институтов, создание культурной среды школы и региона в целом, вариативность образовательного процесса, организацию просветительской деятельности уральских учителей, использование видов педагогического самообразования, предполагающих инициирование педагогом своей самостоятельной деятельности по освоению нового. Мастерство педагогов этого периода позволяет увидеть многогранность проявления личности учителя в основных сферах профессиональной деятельности, его открытость новому и подвижничество как активную гражданскую и профессиональную позицию.

Библиографический список к главе 1

1. Аглямова Т. С рюкзаками за спиной // Наш Соликамск. – 2010. – 16 сентября. – № 37.
2. Батова В. Если учитель – личность // Соликамский рабочий. – 1976. – 2 октября. – № 118 (7429). Архивный отдел организационно-административного управления администрации г. Соликамска Пермского края (АОС). Ф. 275.
3. Бачев Г. Педагогический всеобуч // По ленинскому пути. – 1980. – 12 июля. – № 134 (14570). Пермская краевая библиотека имени М. Горького (ПКБ).
4. Брюнина Н., Белова Э. Желаем успехов в труде! // Соликамский рабочий. – 1966. – 2 октября. АОС. Ф. 275.
5. Бурлаков А. Знаешь ли ты математику? // По ленинскому пути. – 1972. – 3 февраля. – № 24 (12398). ПКБ.
6. Воспоминания В.Н. Кучевой – педагога Бачмановской школы Косинского района Пермского края. 2012 год // Косинский этнографический музей Пермского края.
7. В школах города // Соликамский рабочий. – 1960. – 29 января. – № 12 (4856). АОС. Ф. 275.
8. Записи бесед автора с педагогами города Соликамска Пермского края. Соликамск, октябрь-ноябрь 2014 года.
9. Записи бесед с информантами Косинского района Пермского края. Косинский район, 2012-2014 годы.

10. Зименко Э. Сплочение классного коллектива // Соликамский рабочий. – 1963. – 19 апреля. – № 46 (5354). АОС. Ф. 275.

11. Зырянова Агния Семёновна, учитель географии Красновишерской школы № 1, краевед. Архивный отдел администрации Красновишерского муниципального района Пермского края. Ф. 146.

12. Историко-этнографический музей МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 16» города Соликамска Пермского края. Рукописный учительский журнал «За учебу». Начало 1960-х годов.

13. Книга приказов по основной деятельности. Начата: 3.06.1985. Закончена: 14.05.1987 // МБОУ «Косинская средняя общеобразовательная школа» Косинского муниципального района Пермского края.

14. Матвеева Ф. Ребята пришли в цех // Соликамский рабочий. – 1962. – 18 мая. – № 58 (5211). АОС. Ф. 275.

15. Музей истории школы МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Соликамска Пермского края. Материалы альбома «Духовой оркестр». 1980-е годы.

16. Орлова Т. Клуб разноцветных галстуков // Соликамский рабочий. – 1966. – 18 мая. – № 55 (5822). АОС. Ф. 275.

17. Педагогический архив автора. Воспоминания жителей Пермского края, записанные студентами Соликамского государственного педагогического института к семинарам по «Истории советской школы». Соликамск, 2003 год.

18. План учебно-воспитательной работы Косинской средней школы на 1979-1980 учебный год // Архивный отдел администрации Косинского муниципального района Пермского края. Ф. 71. Оп. 1. Д. 62. Л. 17-19.

19. Розман Э. Соло для трубы с оркестром // Соликамский рабочий. – 1984. – 1 сентября. – № 105 (8564). АОС. Ф. 275.

20. Фотоальбом «Затонская средняя школа. Кабинетная система в действии». 1980 год // Из фондов архивного отдела администрации Соликамского муниципального района Пермского края (АСР).

21. Фотоальбом «Лагерь труда и отдыха. «Юность-1977». Оформление: М.Ф. Поносова, П.Н. Сажина // Из фондов АСР.

22. Фотоальбом «Эврика!». Семинар руководителей методических объединений на базе Тохтуевской школы. Март, 1988 год // Из фондов АСР.

23. Чакин А. О наших кружках // Соликамский рабочий. – 1960. – 16 марта. – № 37 (4875). АОС. Ф. 275.

24. Школьный музей МБОУ «Косинская средняя общеобразовательная школа» Косинского муниципального района Пермского края. Фотоальбом «Пришкольный учебно-опытный участок». Вторая половина 1950 – первая половина 1960-х годов.

25. Яковлева Е. Голоса ребят звучат увереннее // Соликамский рабочий. – 1960. – 16 марта. – № 37 (4875). АОС. Ф. 275.

**ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА
СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Положение на рынке труда ставит профессиональное образование перед необходимостью модернизации системы профессиональной подготовки выпускников. Одной из ведущих тенденций модернизации отечественного образования является внедрение идей компетентностного подхода. В проекте ФГОС ВПО третьего поколения определено требование представления результатов образовательного процесса на языке компетентностей. Для достижения высокого уровня профессиональной компетентности выпускников важным является предварительное педагогическое проектирование на всех уровнях образовательного процесса и с учетом всех его участников, включая работодателей региона, необходима разработка современного учебно-методического комплекса (УМК).

При переходе вузов страны на уровневую систему образования следует сохранять положительный опыт, наработанный учебными заведениями за прошедший период, необходима определенная преемственность программ моно и уровневого образования. Так, при разработке цикла дисциплин профильной подготовки бакалавров педагогического образования, необходимо учитывать наработанный за предыдущий период опыт по специализированной подготовке учителей технологии, что дает возможность быстрого перехода на уровневую систему и способствует совершенствованию образовательного процесса подготовки, повышению уровня компетентности выпускников.

В настоящее время в Северо-западном регионе России актуализируется роль учителя – носителя как общечеловеческих ценностей и культуры, так и традиций данного региона, способного приобщить детей к традиционным народным ремеслам, рукоделиям. В программе «Технология» для общеобразовательной школы значительный объем составляет раздел по технологии изготовления швейных изделий и различных женских рукоделий, а потому учителя технологии должны быть компетентны в данной области дизайн-проектной деятельности. Продолжает возрастать интерес учащихся к дизайну одежды, что обуславливает приоритетный выбор данного профильного направления подготовки учащихся в старшей школе. В связи с этим актуальным профилем подготовки бакалавров педагогического образования, будущих учителей технологии в регионе Русского Севера является «Технологии обработки тканей и женских рукоделий». Проектирование УМК, отражающего требования всех участников образовательного процесса, вклю-

чая учебные заведения и работодателей региона, использование на его основе оптимального содержания, форм, средств и методов обучения обеспечивает формирование требуемого уровня специальной компетентности выпускника, необходимой для решения профессиональных задач в конкретных областях профессиональной деятельности, характерных для региона.

Анализ научно-педагогической, методической литературы, нормативных документов, результатов научно-методических исследований и практического опыта подготовки учителей технологии и бакалавров педагогического образования, результатов собственной педагогической деятельности позволили выявить следующие **противоречия**:

- между повышенным спросом учащихся старшей профильной школы в изучении дизайна одежды и недостаточной подготовленностью учителей технологии к дизайн-проектированию одежды, в том числе с учетом региональных и национальных традиций;
- между требованием учета региональных особенностей при проектировании УМК профильной подготовки бакалавров педагогического образования и отсутствием данного блока в общепринятой структуре УМК;
- между объективной необходимостью введения нового профиля подготовки бакалавров педагогического образования в регионе Русский Север и отсутствием соответствующих научно-методических разработок;

Все вышеизложенное определило **актуальность** исследования. Для формирования специальной компетентности выпускников, отвечающей как федеральным, так и региональным требованиям, необходимо определить оптимальное содержание, структуру, формы и методы профильной подготовки бакалавров педагогического образования с сохранением при переходе на уровневую систему высшего профессионального педагогического образования положительного опыта специализированной подготовки. Таким образом, **цель исследования** состоит в повышении специальной компетентности будущих учителей технологии в регионе Русский Север посредством проектирования и внедрения УМК профильной подготовки бакалавров педагогического образования.

Гипотеза исследования: уровень специальной компетентности будущих учителей технологии в регионе Русский Север повысится, если образовательный процесс профильной подготовки бакалавров педагогического образования будет построен на основе учебно-методического комплекса, в котором в единстве реализуются:

- преемственные связи специализированной и профильной подготовки студентов;
- однородность изучаемой области знаний, учитывающей региональные и национальные особенности, потребности рынка труда и образовательных услуг;

- интеграция технологической, дизайнерской и методической подготовки;
- активные личностно-развивающие методы и средства обучения, нацеленные на творческую дизайн-проектную деятельность студентов;
- система диагностики сформированности специальной компетентности студентов на разных этапах профильной подготовки.

Задачи исследования:

1. Определить этапы формирования специальной компетентности студентов.
2. Разработать методические рекомендации по определению уровня сформированности специальной компетентности бакалавров педагогического образования – будущих учителей технологии региона Русский Север.
3. Апробировать спроектированный учебно-методический комплекс по профилю «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» и методику определения уровня сформированности специальной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического вуза.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: *концепция компетентностного образования* (О.В. Акулова, В.И. Байденко, Е.С. Заир-Бек, Э. Зеер, В.А. Козырев, Д.А. Махотин, А. Петров, Г.В. Пичугина, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.Ф. Присяжная, Н.Ф. Радионова, Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицина, Ю.В.Фролов, Б.Д. Шадриков и др.); *концептуальные подходы к проектированию учебного процесса* (В.А. Алексеенко, В.П. Беспалько, В.М. Жучков, Э.Ф. Зеер, Н.Л. Стефанова, Ю.Г. Татур и др.); *концептуальные подходы к проектированию учебно-методического комплекса* (О.В. Акулова, В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, Д.Д. Зуев, А.В. Мосина, С.А. Писарева, А.П. Тряпицина, С.Г. Шаповаленко, Н.В. Чекалева, и др.); *исследования в области теории и методики технологического образования* (П.Р. Атутов, И.Б. Готская, В.М. Жучков, А.П. Надточий, В.П. Овечкин, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.); *исследования, региональных особенностей профессиональной подготовки* (Т.А. Бернштам, Т.В. Буторина, Н.А. Синицкая, И.З. Сковородкина, А.В. Райцев и др.); *исследования по дизайн-проектной деятельности в технологическом образовании* (Ю.П. Желтоухов, О.А. Кожина, М.Б. Павлова, Д. Питт, Д. Равен, И.А. Саова и др.).

Методы исследования: теоретический анализ педагогической, научно-методической литературы и нормативных документов по проблеме исследования; анализ собственного опыта преподавания, педагогическое проектирование; констатирующий и формирующий эксперименты, педагогический эксперимент (беседы, анкетирование, тестирование, экспериментальное преподавание, наблюдение, анализ творческих работ, самооценка и экспертная

оценки); статистические методы обработки результатов эксперимента и их качественный анализ.

Исследование проводилось в 2001-2013 годах на факультетах технологии и предпринимательства САФУ им. М.В. Ломоносова и РГПУ им. А.И. Герцена. В проведении эксперимента участвовали студенты второго, третьего, четвертого и пятого курсов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на факультетах технологии и предпринимательства САФУ им. М.В. Ломоносова, РГПУ им. А.И. Герцена. На констатирующем и формирующем этапах исследования принимали участие более 300 студентов ФТиП, 200 абитуриентов и школьников г. Архангельска, г. Северодвинска и г. Каргополя, 50 учителей технологии школ региона и преподавателей системы НПО и СПО.

Основные положения исследования изложены в 24 публикациях автора (материалы научно-методических конференций, научные статьи, учебные программы и методические рекомендации).

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс факультетов технологии и предпринимательства САФУ им. М.В. Ломоносова и РГПУ им. А.И. Герцена.

2.1. Теоретические основы формирования специальной компетентности студентов ФТиП

2.1.1. Специальная компетентность как результат специализированной подготовки будущих учителей технологии и профильной подготовки бакалавров педагогического образования

В настоящее время, говоря о повышении требований к современному учителю технологии, прежде всего речь идет о повышении уровня его профессиональной компетентности [1, 14, 30, 55]. В понятии компетентность заложена новая идеология конструирования содержания образования – от желаемого образовательного результата, а не от логически стройного изложения системы знаний. В компетентностном подходе на первое место выдвигается не информированность обучающегося, а умение решать последние проблемы, возникающие в определенных учебных ситуациях, способность осознавать постановку самой задачи, оценивать опыт, контролировать эффективность собственных действий. Сегодня активно обсуждается возможность модернизации образования на компетентностной основе (О.В. Акулова, А.Л. Андреев, В.М. Байденко, Е.С. Заир-Бек, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, В.А. Козырев, В.В. Лаптев, Д.А. Махотин, Т.В. Менг, А.В. Усова, А. Петров, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Г.В. Пичугина, А.Ф. Присяжная,

Д. Пузанков, Н.Ф. Радионова, И.В. Симонова, Е.В. Степанова, Л.Н. Стефанова, Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицина, И. Федоров, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, Л.Н. Шубина, Б.Д. Эльконин и др.). Большинство исследователей сходится в том, что компетентность – сложное, интегративное, многофакторное, многоаспектное качество личности, которое формируется на базе «ЗУН» как способность реализовать их в конкретной ситуации, в практической деятельности. Одно из наиболее удачных определений компетентности дано философом В.П. Симоновым: «Компетентность – это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [43, с. 10].

Под *профессиональной компетентностью педагога* понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Способен, т.е. умеет делать [33, с. 8]. Компетентность всегда проявляется в деятельности. В проекте федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования, стандарте 3-го поколения дано определение понятия *компетенция* – это способность применять знания, умения, личностные качества для успешной деятельности в определенной области [47, с. 262].

Компетенция отражает предметные (декларативные) знания («знать, что»), процедурные («знать, как») и ценностно-смысловые знания («знать, зачем и почему») [59, с. 38]. Психолого-педагогические, методические и специальные (по предмету) знания – необходимое условие профессиональной компетентности.

Специальная компетентность – компетентность в узкой (специальной) области профессиональной деятельности. Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности. Специальные компетенции помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности. Они привязаны к определенному ее виду и составляют вариативную часть профессиональных компетенций [46, с. 74]. Специальные компетенции или профессионально-функциональные знания и умения обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда [64, с. 31]. Специальные компетенции выражают собственно профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне [4, с. 93].

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании способствует достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [27, с. 29].

Зачастую акцент в подготовке специалиста смещается на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования [32]. Предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим, культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобрести такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде [4, с. 10]. В то же время необходимо избегать ситуаций, когда выпускник подготовлен ко всему и ни к чему конкретно. Задачи объектной и предметной подготовки решает блок специальных компетенций, профессионально ориентированных знаний и навыков.

Важнейшим компонентом специальной компетентности специалиста является его способность к творческой деятельности, т.к. учителю технологии необходимо сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, каждого ученика вовлечь в активный процесс познания, не допуская пассивного восприятия информации [16, 36, 51]. Учителю следует постоянно развивать свой творческий потенциал, повышать педагогическое мастерство, культуру педагогического общения, работать над формированием собственного имиджа, что выражается в стиле его поведения, в одежде, в речевой специфике, самовыражении посредством формирования собственного стиля в costume, поведении, деятельности.

Переход к личностно-ориентированному, творческо-деятельностному обучению технологии на основе проектного метода требует специальной подготовки будущего учителя технологии. Можно говорить, что специальная компетентность учителя технологии и предпринимательства – это понятие многоаспектное, интегрированное из различных областей профессиональной деятельности. Не зря, например, в большинстве английских школ работает одновременно от 4-х до 8-ми учителей технологии, это зависит от размера школы. В этой группе учителей есть специалист по тканям, по кулинарии, по обработке твердых материалов (дерево, металл и пластмассы), по электронике, по системам и управлению, по графике. Предполагается, что все учителя владеют методом проектов, имеют навыки графического

изображения, умеют пользоваться компьютером, а также владеют основами педагогического мастерства – могут организовать работу, контролируют класс, владеют основами психологии и философии учебного процесса. Необходимо, чтобы каждый учитель был специалистом в одной из четырех областей: кулинария, ткани, твердые материалы и системы управления (сюда же входит электроника). Каждый учитель должен иметь представление о том, какие инструменты, материалы и процессы используются в еще одной из четырех областей. Таким образом, в группе учителей все области будут охвачены. Это говорит об узкой специализации учителей технологии в определенной объектной области, например ткани и текстильные материалы, что позволяет углублять и совершенствовать специальные знания до высокого уровня мастерства в определенной области предметных знаний. Для использования проектного метода учитель технологии должен владеть алгоритмом и средствами дизайна и обучать этому учащихся [7, 40, 41]. По существу, учитель должен уметь разрабатывать свои педагогические проекты, что требует формирования у студентов ФТиП проектной, технологической и методической культуры, а это в свою очередь со всей остротой ставит проблему формирования соответствующего уровня специальной компетентности учителей технологии.

По нашему мнению необходимо говорить об уровнях сформированности специальной компетентности, т.к. человек может быть более или менее компетентен в той или иной области. Уровни компетентности могут быть в интервале от полной некомпетентности, то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до высокой компетентности – конкурентоспособности и талантливости. Мы считаем, что специальная компетентность выпускника ФТиП – это компетентность в определенной области технологической деятельности, доведенная до профессионализма. Специальные компетенции формируются при изучении специальных дисциплин на основе ключевых и базовых компетенций и в единстве с профессионально-педагогическими, методическими и технологическими компетентностями.

Процесс профессиональной подготовки студентов должен строиться таким образом, чтобы имелась возможность постоянного повышения специальной компетентности специалиста. Для этого целесообразно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной [34, 48]. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане – творческой самостоятельной работе студентов [56, с. 26].

На факультете технологии и предпринимательства, который имеет широкий спектр подготовки студентов (технологии обработки различных материалов, декоративно-прикладное творчество, технические, предпринимательские, экономические дисциплины, рисунок, черчение, и др. дисциплины) складывается оптимальная база для дизайнерской подготовки выпускников. Сегодня

специализация на факультете – это возможность углубленного овладения студентами факультета направлениями декоративно-прикладного творчества и дизайн-проектирования одежды, соединяющими традиционное и новаторское, ремесло и творчество, что существенно влияет на формирование педагогов нового типа, их профессиональной культуры, творческого мышления, художественных способностей. Открывается возможность большего удовлетворения студентами своих склонностей и профессиональных интересов. Очевидно, что это требует целенаправленной систематической работы преподавателей и соответствующего методического обеспечения учебного процесса, что, прежде всего, решается в процессе предварительного проектирования образовательной системы. Эти задачи стали основополагающими при корректировке программ специализированной подготовки студентов ФТиП в переходный период к уровневому образованию и легли в основу разработки УМК профильной подготовки бакалавров педагогического образования.

В настоящее время подготовка будущих учителей технологии – бакалавров педагогического образования осуществляется по государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования нового поколения – на основе компетентного подхода и системы зачетных единиц. Вуз имеет право самостоятельно устанавливать наименование дисциплин и модулей профильной подготовки студентов. В учебной программе каждой дисциплины (модуля курса) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП [58].

Сферы и виды профессиональной деятельности бакалавра и магистра шире, чем сфера профессиональной деятельности дипломированного специалиста [44]. При подготовке учителя технологии главной чертой специалиста высшей квалификации признается профессионализм, в уровне образования при подготовке бакалавра на первое место выдвигается компетентность специалиста и наличие профессиональной мобильности. Тем не менее, профильная подготовка по направлениям бакалавриата имеет много общего со специализированной подготовкой будущих учителей технологии в системе моноуровневого образования, поэтому программы по дисциплинам специализированной подготовки при переходе вуза на уровневое образование могут быть использованы для разработки цикла дисциплин профильной подготовки бакалавров педагогического образования.

2.1.2. Проектирование учебно-методического комплекса, отвечающего требованиям компетентного образования

УМК является моделью учебного процесса, сочетающей федеральный, региональный и вузовский компоненты, поэтому разработка УМК ведется

на различных уровнях проектирования учебного процесса. Первый и ближайший к педагогу уровень – это уровень учебного занятия, требующий наибольшей конкретности решений и тщательной детализации проектирования. Второй – уровень учебного предмета, содержание которого обычно формируется исходя из объема часов, выделенных на предмет, и значимости разделов и блоков, выбранных в качестве учебного материала. Третий уровень – это уровень всего обучения профильной подготовки в вузе: определяется количество учебных предметов, их конкретный состав и объем часов, выделяемый на каждый из них. Четвертый уровень проектирования УМК учебного процесса учитывает социальный заказ на компетентность выпускника, региональные потребности, запросы работодателей, связь с учебными заведениями региона.

Анализируя состав и содержание предлагаемых разными авторами моделей УМК, мы видим, что почти все модели УМКД в своей основе имеют Государственный образовательный стандарт и учебную программу, которые не определяют содержания профильной подготовки. В связи с этим основой УМКД профильной подготовки студентов становится рабочая программа, или учебно-методическое пособие, разрабатываемые преподавателем, ведущим предмет. В предлагаемых моделях УМК нет компонента взаимодействия с работодателями и образовательными учреждениями региона, определяющего потребности региона в компетентных специалистах определенных областей профессиональной деятельности. Оптимальной моделью УМК профильной подготовки студентов ФТиП мы считаем блочно-модульную модель, в структуре которой имеется маркетинговый блок, необходимый для анализа потребностей региона и возможностей вуза. По нашему мнению проектируемая модель УМК по дисциплинам специализации и профильной подготовки студентов должна включать:

1. Маркетинговый блок – модуль взаимодействия с образовательными учреждениями региона и потенциальными работодателями.
2. Блок управления – модуль организации учебного процесса по дисциплинам специализации.
3. Блок преподавателя – модуль реализации учебного процесса по дисциплинам специализации.
4. Блок студента – модуль сопровождения студента в учебном процессе.

Структура УМК ДПП представлена на схеме в табл. 2.1.

УМК каждой дисциплины специализации разрабатывается на основе материалов 1-го и 2-го блоков УМК ДПП – результатов анализа потребностей региона, стандарта ВПО, примерных программ дисциплин, учебного и рабочего планов, учебных программ профессионального образования специализированного уровня СПО и ВПО и методических рекомендаций по организации учебного процесса специализированной подготовки студентов. УМК ДПП во втором блоке – блоке управления, модуле организации учеб-

ного процесса кроме сборника рабочих программ всех дисциплин профильной подготовки включает некоторые материалы УМК, например, учебные и учебно-методические пособия, находящиеся в библиотеке факультета.

Таблица 2.1

Структура разработки УМК профильной подготовки будущих учителей технологии для региона Русский Север

№	Уровень	Блок	Модуль	Вид и выполняемые УМК функции	Содержание	Этап разработки
1	Региональный уровень	Маркетинговый	Взаимодействие с учебными учреждениями работодателями региона	Исходная информация для проектирования УМК, выполняет нормативную, инструктивную, целевую функции	Стандарты ВПО, НПО, СПО. Нормативные документы, требования работодателей, карта реального и потенциального трудоустройства	Аналитический
2	Вузовский уровень (факультет, кафедра)	Управления учебным процессом	Организация учебного процесса профильной подготовки	УМК по профильным дисциплинам выполняет инструктивную, коммуникативную и контрольную функции, целевую, адаптивную, организационно-методическую, систематизирующую, координирующую, интегрирующую, функции учебной программы: содержательная, нормативная, инструментальная	Стандарт ВПО, примерные программы, учебные и рабочие планы, рабочие программы по дисциплинам профильной подготовки, УМК дисциплин профильной подготовки	Организационно-методический
3	Уровень дисциплины	Преподавателя	Реализация учебного процесса профильной подготовки	УМК по профильной дисциплине выполняет образовательную мотивационную адаптивную информационную контроля и самоконтроля коррекции и самокоррекции координирующую интегрирующую компенсаторность прикладную воспитательную функции	Учебные и рабочие планы, рабочие программы по дисциплинам специализации, УМК по дисциплине	Учебно-методический
4	Уровень заочной подготовки	Студента	Сопровождение студента в учебном процессе профильной подготовки	Компонент УМКД, обращенный к студенту выполняет мотивационную адаптивную информационную функции, контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции, интегрирующую, самообразования, креативную, компенсаторности, прикладную, воспитательную функции.	Учебно-методические материалы, обращенные к студенту.	Внедренческий

УМК каждой дисциплины профильной подготовки в 3-ем и 4-ом блоках включает модуль реализации учебного процесса на уровне конкретной дисциплины и модуль сопровождения студента в учебной деятельности по изучению конкретной дисциплины профильной подготовки. Необходимо отметить, что формирование всех блок-модулей ведется практически одновременно с постоянным анализом и корректировкой УМК на основе апробации разработанных материалов.

Можно выделить следующие этапы формирования УМК ДПП:

1. Аналитический этап – формирование 1-го – маркетингового блока. Осуществляется анализ потребностей и особенностей региона на предмет определения актуальности изучения различных дисциплин профильной

(специализированной) подготовки студентов и формирования специальной компетентности.

2. Организационно-методический этап – осуществляется планирование учебного процесса профильной (специализированной) подготовки студентов. Разрабатываются содержание и структура профильной (специализированной) подготовки, определяется состав специальных дисциплин, осуществляется организационное обеспечение, определение профессорско-преподавательского состава, формируется сборник рабочих программ.

3. Учебно-методический этап – блок преподавателя. Ведущие преподаватели осуществляют разработку и реализацию рабочих программ и основных документов УМК каждой дисциплины, апробируют в учебном процессе свои УМКД, наполняют их недостающими документами, совершенствуют разрабатываемый УМК дисциплины.

4. Внедренческий этап – детальная проработка УМК в подготовке к каждому занятию, наполнение УМК материалами сопровождения студентов в учебном процессе, их корректировка и совершенствование. Методические указания для студентов должны содержать рекомендуемый режим и характер различных видов учебной работы, а также выполнение самостоятельной работы, в том числе, научно-исследовательской работы; учебные материалы для самостоятельной работы студентов; материалы к промежуточной и итоговой аттестации студентов.

Проектирование УМК является необходимым условием организации, проведения и управления учебным процессом профильной подготовки студентов, формирования специальной компетентности выпускников. О качестве проектируемого УМК можно судить теоретически и экспериментально, однако наиболее точная оценка может быть получена исходя из конечных результатов реального процесса обучения, реальных занятий [6, с. 127]. Уровень сформированности специальной компетентности выпускников является основным показателем эффективности учебного процесса.

2.2. Опыт организации учебного процесса по формированию специальной компетентности выпускников ФТиП для региона Русский Север

2.2.1. Анализ потребностей региона Русский Север в подготовке компетентных специалистов в области «Технологии обработки тканей и женских рукоделий»

Проектирование учебно-методического комплекса по профильной подготовке студентов ФТиП – будущих учителей технологии в регионе Русский

Север осуществлялось в период подготовки вуза к переходу на уровневое образование. Учитывая преемственность специализированной и профильной подготовки, УМК проектировалось по интегрированной схеме, анализировались достоинства и недостатки специализированной подготовки за прошедший период, вносились изменения в содержание специализированной подготовки, разрабатываемые документы апробировались на ФТиПе в системе моноуровневого образования, УМК дисциплин профильной подготовки (УМК ДПП) готовился к внедрению при переходе на уровневое образование.

При проектировании УМК дисциплин профильной подготовки будущих учителей технологии на первом – аналитическом этапе разработки важно было выявить приоритеты профильной подготовки в регионе. Необходимо было определить, какими специальными компетентностями, соответствующими запросам работодателей региона, должен обладать выпускник ФТиП. Одновременно выбор направления профильной подготовки должен быть согласован с возможностями вуза, его материально-технической базой, квалификацией профессорско-преподавательского состава, мотивацией студентов. С этой целью в структуру УМК ДПП введен маркетинговый блок. УМК ДПП в модуле взаимодействия с учебными учреждениями и потенциальными работодателями региона содержит результаты анализа исследований внешней и внутренней среды, который включает:

- анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта к уровню подготовки будущего учителя технологии и бакалавра технологического образования, перечнем компетенций;
- анализ предлагаемых в стандарте ВПО профилей по направлению Технологическое образование;
- анализ образовательных традиций региона;
- анализ содержания информационно-технологического направления профильной подготовки общего школьного образования, определение его приоритетов в регионе;
- анализ требований к учителю старшей профильной школы;
- выявление возможных незаполненных сегментов рынка образовательных услуг, выбор оптимального профильной подготовки студентов – будущих учителей технологии, определение потребности региона в специалистах выбранного профиля;
- анализ групп потенциальных заказчиков данного профиля подготовки, их требований;
- анализ возможностей факультета: наличия лицензирования, соответствие квалифицированного персонала (необходимого профессорско-преподавательского состава), специального оборудования и материально-технической базы, возможности ее улучшения;
- исследование наличия конкурентов и предлагаемых ими образовательных программ в выбранном профильной подготовки; анализ

нормативных документов – образовательных стандартов ВПО, СПО, НПО соответствующих профилю подготовки;

- составление карты реального и потенциального трудоустройства выпускников.

Исследования проводились по всем направлениям одновременно, являясь взаимосвязанными и дополняющими друг друга.

При определении профильной подготовки нами учитывались образовательные традиции Русского Севера. Идеи возрождения народных ремесел, приобщение к народным истокам, обращение к поморским корням широко и активно распространяются в образовательных учреждениях региона [12, 17]. Использование национально-региональных возможностей в образовании и воспитании молодежи является отличительной особенностью проектирования образовательных систем в настоящее время [10, 29]. В программе «Технология. Трудовое обучение» одним из условий достижения цели изучения новой образовательной области «Технология» определена готовность к восстановлению и сохранению семейных, национальных и региональных традиций и общечеловеческих возможностей [60]. Предполагая интеграцию местного материала в изучаемые дисциплины, введение научно-исследовательской работы по проблемам региона, создание условий для овладения кругом специальных и культурологических знаний, связанных с особенностями края, национально-региональный компонент дает импульс для проявления творческой инициативы студентов, расширяет возможности их дальнейшего трудоустройства [11, с. 5].

Региональная политика исходит из того, что экономическое и социальное развитие территории должно базироваться на более эффективном использовании природно-ресурсного, экономического, финансового, социального, кадрового потенциала данной территории [53]. Учет национально-региональных особенностей: экономической, социально-культурной структуры региона, его исторических и национальных традиций – существенно расширяет возможности образовательной системы вуза, позволяет обогатить учебно-воспитательный процесс, обеспечивает формирование нравственно-патриотических качеств личности [54].

В северном экономическом районе, в состав которого входят Республика Карелия, Республика Коми, Архангельская, Вологодская, Мурманская области, Ненецкий автономный округ, сосредоточено около 40 % лесных и 38 % водных ресурсов европейской части России. На Север России приходится почти 80 % запасов полезных ископаемых России. Уровень социального развития регионов, входящих в состав Северного экономического района, заметно ниже среднего показателя по России в целом. Необходима эффективная программа повышения качества жизни людей, проживающих на северных территориях. Важнейшим показателем социально-экономического благополучия страны и каждого ее региона является степень удовлетворения

физических, духовно-нравственных и социальных потребностей людей. Сюда, в первую очередь, относятся пища, одежда и жилище. Одним из определяющих факторов является моральное удовлетворение, духовная привязка.

Среди региональных проблем можно выделить и национальные проблемы, такие как сохранение и развитие народных промыслов, ремесел, сохранение самобытности народов Севера, его традиций. Становление человека не возможно без обращения к прогрессивным народным традициям и обычаям. Традиции служат важным средством нравственного, трудового, эстетического воспитания. Народные традиции всегда выступали средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта, духовных ценностей северян, составляли ядро народной педагогики. С их помощью от старших поколений к младшим передавались нормы поведения людей, требования к личности. Значение народных традиций не сводится только к передаче социального опыта, усвоение традиций носит, как правило, мировоззренческий характер, формирует вкусы, потребности, нравственные установки, убеждения личности с точки зрения определенного идеала. Воспитание в традициях, призвано развивать в человеке способность понимать и ценить красоту мира, все истинно прекрасное в людях [9, 57]. Многие традиции и своеобразные черты поморского семейного воспитания, осуществляемые на основе естественного разделения труда, являются прекрасным примером для воспитания современной молодежи. Так, например, рукоделие всегда было обязательным предметом в женском образовании на севере. Оно предназначалось для подготовки учениц к будущей семейной жизни, воспитывало трудолюбие, аккуратность, усидчивость [25]. Народное прикладное искусство, к которому относятся рукоделия, отображает богатство духовного мира, вкус, мастерство северян, пробуждает образные представления о родном крае, раскрывает новые способности, инициативу, воображение, художественный вкус. Поэтому возрождение народных ремесел, народной поморской педагогики находит отражение в общеобразовательной программе по технологии и в профильной подготовке школьников и соответственно должно быть учтено при подготовке учителей технологии в вузе. Следовательно, изучение традиционных народных промыслов и женских рукоделий является актуальным направлением специализированной и профильной подготовки студентов. Особая роль в этом направлении подготовки отводится народному костюму. Изучение и создание народного костюма имеет большие возможности в воспитании и развитии личности, ее социализации. Изучение и создание народного костюма, выражающего черты особенного характера, неповторимого для каждой местности, сформированного жизнью народа, его историей, природой края, помогает понять путь народа, его национальный характер, уклад жизни людей, дает представление об уровне культуры, духовности, нравственных и эстетических ценностях. В одежде народа находят отражение исторические, географические,

этнографические, социальные условия жизни. Народный костюм – это ярчайший образец декоративно-прикладного искусства, объединяющий многие виды ремесел и женских рукоделий, и являющийся отражением народного творчества как индивидуального, так и коллективного. Он сопричастен со многими сферами деятельности человека и благодаря этому оказывает основополагающее воздействие на формирование личности. На протяжении длительного времени народной одежде были свойственны неизменность покроя и традиционность декора, что объясняется определенной консервативностью жизненного уклада, устойчивостью обычаев, передававшихся из поколения в поколение, оптимальной приспособленностью костюма к образу жизни северян. Народный костюм имел ряд неоспоримых преимуществ: экономичность, лаконизм в выражении образа, доступность технологий изготовления. Кроме того, народный костюм как объект художественно-творческой деятельности наделен рядом качеств, которые имеют важное значение для эффективного формирования технологических знаний и умений:

- простота кроя деталей одежды;
- разнообразие видов художественной отделки.

Народный костюм, сделанный одаренной женщиной, владевшей искусством пряжи, ткачихи, вышивальщицы, швеи, всегда отличен и цельностью и художественностью.

В северорусском регионе изучение народного костюма, женских рукоделий и дизайна одежды на их основе актуально в системе предпрофильного и профильного школьного технологического обучения. Большинство учителей технологии кроме проведения элективных курсов занимаются кружковой работой, как правило, связанной с изучением женских рукоделий и дизайна одежды, где также востребованы специальные компетенции, формируемые в процессе профильной подготовки выпускников. Учителя отмечают, что изучение народного костюма, женских рукоделий, дизайна одежды способствует творческому развитию личности подростка, приобретению опыта проектной деятельности, его нравственному, трудовому, эстетическому воспитанию. Поэтому профильная подготовка «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» является востребованным в регионе, о чем говорит и большая популярность кружков ДПИ и дизайна одежды не только среди школьников, но и среди взрослого населения. Как выяснилось на аналитическом этапе формирования УМК, в регионе множество домов творчества, творческих центров, центров развития ребенка. Выпускники ФТиП, получая подготовку по профилю «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» могут работать в системе дополнительного образования в качестве руководителей кружков вышеназванных направлений деятельности.

Для выявления творческих способностей, профессиональных интересов, базового уровня подготовки студентов ФТиП были проведены анкетирование и опрос первокурсников. Результаты опроса показали, что почти

половина из них в школе посещала кружки вязания, макраме, кройки и шитья, вышивки, плетения, росписи, ткачества, мягкой игрушки. У многих именно увлечение рукоделием и дизайном одежды стало причиной поступления на ФТиП, они хотели бы заниматься этим на профессиональном уровне. Почти третья часть студенток ФТиП занимались или продолжают заниматься балльными, спортивными, или народными танцами. У этих студенток, как правило, высок интерес к моделированию костюма, к демонстрации моделей одежды, повышенный интерес к народному костюму, зрелищному костюму. Студенты, закончившие художественную школу (около 11 %) проявляют способности и повышенный интерес к дизайну одежды, многие хотели бы продолжить обучение на дизайнера одежды и работать в этой сфере творческой деятельности. Выпускники швейных училищ и Каргопольского художественно-педагогического колледжа (около 15 %) на ФТиП хотят получить высшее образование, совершенствуя при этом ранее полученные ЗУН по специальным дисциплинам, свою профессиональную деятельность многие хотят связать с преподаванием в профессиональных учебных заведениях.

Как показывает опрос студентов факультета, учителей и учащихся общеобразовательных школ региона, дизайн одежды по актуальности находится на четвертом месте после юриспруденции, экономики и информатики. Учитывая многочисленную подготовку в регионе юристов и экономистов, можно сделать вывод об актуальности профиля подготовки студентов по дизайну одежды. Создание модной одежды – одна из престижных областей профессиональной и творческой деятельности, с которой мечтают связать свою жизнь молодые люди. Не смотря на широкую востребованность обучения дизайну одежды среди молодежи, а также недостаток в регионе педагогов-профессионалов с высшим образованием по данному профилю подготовки, в вузах региона нет отделений по подготовке специалистов по дизайну одежды. Необходимо учитывать и непосредственную связь дизайна одежды с образовательной областью «Технология». Обработка ткани является ведущим направлением общеобразовательной технологической подготовки девочек, начиная с 5 класса. Формируемые знания, умения, способности необходимы в быту, на производстве, в сфере бытового обслуживания населения, в легкой промышленности, торговле и др. сферах деятельности. Создание мотивации для поступления учащихся в учреждения НПО и СПО является ныне насущной задачей. Решению ее могут служить курсы по выбору (элективы), предлагаемые старшеклассникам, а также предпрофильная и профильная подготовка школьников, что требует высококвалифицированных педагогов – специалистов профессионалов в этой области технологического образования [19, 20, 21].

В пользу выбора профиля «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» говорит и тот факт, что во многих школах региона учителя технологии отказываются от занятий кулинарии в пользу изучения традиционных

ремесел и рукоделий, дизайна одежды, так как изучение кулинарии в школах сопряжено с большими проблемами несоответствия реальных условий обучения санитарно-эпидемиологическим требованиям.

Анализ 18 существующих направлений специализированной подготовки будущих учителей технологии [37] и профильной бакалавров технологического образования в стандартах 1-го, 2-го и 3-го поколения показал широкую вариативность специализации на ФТиПе. Это объясняется тем, что выделить полное содержание образовательной области «Технология» довольно сложно, поскольку для нее нет единой базисной науки, на основе которой можно было бы провести отбор содержания, как например, для биологии, физики, химии. Поэтому возникает значительный разброс мнений чему учить школьников. Учителю технологии приходится проводить занятия по графике, информационным технологиям, элементам домашней экономики, основам предпринимательства, по разделу «Производство и окружающая среда», основам художественного конструирования и профессиональному самоопределению. Школьной программой предусмотрена художественная обработка текстильных материалов в форме лоскутной пластики, вышивки, вязания; проектирование и изготовление швейных изделий; рабочей одежды, поясной и плечевой одежды, народного костюма. Не смотря на широкий спектр технологического образования, уровень профессиональной подготовки будущего учителя должен быть достаточно высоким для преподавания Технологии в школе, специализация призвана обеспечить подготовку будущего учителя и к преподаванию информационно-технологического профиля в обучении школьников старших классов. Задача вуза определить оптимальное направление специализированной (профильной) подготовки выпускников для их последующей адаптации в профессиональной деятельности.

Совокупность дисциплин специализации на ФТиП ПГУ им. М.В. Ломоносова (ныне САФУ им. М.В. Ломоносова) начинала формироваться как специализация 030606 «Технология обработки ткани, пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество». Но, по нашему мнению, эти знания являются основным содержанием общеобразовательной программы «Технология», без которых студент не готов к преподаванию в школе, поэтому они должны изучаться как дисциплины предметной подготовки, а не как дисциплины специализации. Кроме того, не возможна одновременная специализация в широкой области разнообъектных знаний: ткани, пищевые продукты, декоративно-прикладное творчество. Специализированная подготовка по направлению «Технология обработки ткани, пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество» предусматривает углубленное изучение каждой представленной профессиональной области знаний: портной, повар, вышивальщица, вязальщица, ткачиха. Это требует наличия по каждому профессиональному направлению соответствующей материальной базы, высоко квалифицированных педагогов – профессионалов в своей об-

ласти знаний и, главное, большого количества учебного времени, не обеспечиваемого учебным планом ВПО в блоке ДС, или в цикле ДПП. За прошедшие годы на факультете осуществлена существенная модернизация изучаемых в рамках специализации дисциплин. В процессе опытно-экспериментальной работы на факультете постепенно складывалась система специальных дисциплин с учетом национально-регионального компонента и требований дизайн-проектной деятельности, обозначенная как «Технологии обработки тканей и женских рукоделий». Приоритетное направление получили традиционные женские рукоделия и дизайн одежды. В содержании профиля «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» прослеживается связь с профессиональной программой начального профессионального обучения «Портной» и с программой среднего звена – «Модельер-конструктор». На факультете была налажена связь с техникумом технологии и дизайна № 39, осуществлялся совместный проект по непрерывному специальному образованию: наши выпускники защищали квалификацию «Портного», которая присваивается студентам квалификационной комиссией техникума технологии и дизайна, а лучшие выпускники техникума поступали учиться на наш факультет. Целью проекта является профильная подготовка студентов, позволяющая нашим выпускникам преподавать в профессиональных швейных училищах.

Одновременно осуществлялась связи с Каргопольским художественно-педагогическим колледжем и лицеем № 29, совершенствовались учебный план и программы по народному костюму и женским рукоделиям для создания возможности перезачета отдельных дисциплин профильной подготовки в рамках договора о непрерывном образовании между учебными заведениями. Целью договора о непрерывном образовании с Каргопольским ХПК являлась подготовка специалистов с высшим образованием для преподавания в системе дополнительного образования в регионе, а также подготовка будущих учителей технологии к профильному обучению школьников по соответствующему направлению. По нашему мнению именно при изучении дисциплин специализации (профильной подготовки) в первую очередь должна осуществляться подготовка будущих учителей технологии к обучению старших школьников в системе предпрофильного и профильного технологического образования. Для эффективности процесса профильного технологического образования необходимо устранение нестыковок в логической цепочке преемственного обучения «школа – профессиональный лицей – колледж – вуз», «школа – техникум – вуз», необходимо создание преемственных учебных планов по родственным специальностям. В результате студенты могут сэкономить год-два и более от общей продолжительности обучения.

В результате маркетингового исследования на аналитическом этапе проектирования УМК ДПП в регионе были выявлены следующие потенциаль-

ные заказчики подготовки студентов ФТиП по профилю «Технологии обработки тканей и женских рукоделий»:

1. Основная группа потенциальных заказчиков являются образовательные учреждения:

- общеобразовательные школы, гимназии, школы-интернаты, детские дома, специальные школы;
- школьные и межшкольные учебно-производственные мастерские, ученические производственные бригады, профессиональные училища, колледжи, лицеи, техникумы, ФТиП;
- учреждения системы дополнительного образования – школы народных ремесел, художественные школы, дома творчества, модельные агентства, кружки в клубах, домах и дворцах культуры, домах творчества работников, домах учителя, молодежи, технического творчества и других досуговых учреждениях.

2. Дополнительная группа потенциальных заказчиков являются:

- сфера легкой промышленности и бытового обслуживания населения – швейные мастерские, ателье, дом моды, швейно-коммерческие фирмы, швейная фабрика, частные фирмы по производству товаров и услуг;
- торговые фирмы по продаже одежды, тканей;
- индивидуальное предпринимательство (изготовление и ремонт одежды, изготовление заказов декоративно-прикладного характера).

На аналитическом этапе проектирования УМК ДПП выявлялись квалификационные требования к будущему специалисту, его профессиональные, функциональные и личностные качества, специальные компетенции. В результате анкетирования работодателей разрабатывался «портрет» выпускника, востребованного на рынке труда. Среди основных навыков, которым работодатели придают важное значение – такие, как умение договориться с людьми, навыки поиска информации, умение планировать свою деятельность, высокий уровень специальной компетентности, профессионализм, творческий потенциал, креативность мышления, способность к анализу, самостоятельность, высокий уровень нравственной культуры, интеллект, воспитанность и другие качества личности. Именно эти качества формируются в результате профильной подготовки студентов, так как предпочтение отдается предметам, которые развивают интеллектуальные и творческие способности студентов, формируют инициативность, предприимчивость.

Исследования аналитического этапа проектирования УМК ДПП показали, что профильная подготовка выпускников должна быть нацелена на развитие у студентов специальных технологических знаний, способностей к восприятию творческих идей, выработку умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и использования новой информации; на формирование готовности применения полученных знаний, умений и навыков при подго-

товке и проведении уроков технологии по общеобразовательной программе и в профильной школе, на занятиях кружка; при преподавании специальных дисциплин в системе профессионального образования; на формирование способности использования полученных компетентностей в предпринимательской деятельности. Таким образом, на основе результатов проведенных в регионе исследований и осуществленного анализа можно сделать вывод, что проектирование УМК ДПП по профилю «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» способствует подготовке компетентных, профессионально мобильных работников, конкурентоспособных на рынке труда и создает предпосылки дальнейшего повышения их образовательного уровня и профессионального роста.

2.2.2. Особенности проектирования учебно-методического комплекса в условиях компетентностного образования

Разработка и внедрение УМК является важным условием организации современного учебного процесса на разных уровнях профессионального образования – от моделирования всего процесса обучения до составления плана конкретного урока. Проектирование УМК профильной подготовки будущих учителей технологии для региона Русский Север осуществлялось одновременно на 4-х уровнях:

1. уровень региона;
2. уровень вуза;
3. уровень дисциплины;
4. уровень занятия.

Учитывая преемственные связи специализированной и профильной подготовки студентов ФТиП на аналитическом этапе проектирования УМК ДПП необходимо было определить общие черты и различия специализированной подготовки будущих учителей технологии и профильной подготовки бакалавров педагогического образования. Для этого на аналитическом этапе проектирования УМК ДПП изучались и сравнивались стандарты моно и уровневого высшего профессионального образования с целью определения общих требований к подготовке выпускника вуза и отличительных особенностей специализированной и профильной подготовки. Было выявлено, что отличием профильной подготовки от специализированной является компетентностная основа образования и более широкий и универсальный спектр сфер профессиональной деятельности бакалавра. Объединяющим фактором является трудоустройство выпускников в регионе и, следовательно, необходимость учета потребностей региона в специалистах данного профиля подготовки. Проведенное исследование и анализ регионального уровня позволяют сделать вывод, что выбранный профиль подготовки «Технологии об-

работки тканей и женских рукоделий» актуален для региона. Поэтому, при разработке УМК ДПП нами учитывалась преемственность специализированной и профильной подготовки, которая определяется следующими положениями:

- особенностью проектирования УМК ДПП является разработка комплексной интегрированной структуры, включающей несколько взаимосвязанных дисциплин, объединенных концептуально и содержательно в блоки и модули, что требует обеспечения целостности процесса подготовки, соблюдения единого подхода к разработке учебных программ в логике становления специальной компетентности будущего учителя технологии;
- возможности вуза, определяемые наличием необходимого оборудования, квалифицированных педагогов, лицензией на реализацию конкретных образовательных программ;
- наличие кадрового потенциала достаточно высокого уровня квалификации, способного создавать новые учебные курсы;
- наличие в вузе материально-технической базы, необходимой как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов;
- учебно-методическое обеспечение по всем дисциплинам и видам занятий (методические пособия и рекомендации, наглядные пособия, мультимедийные и аудио- и видеоматериалы и др.).

На нашем факультете специализация «Технология обработки тканей, пищевых продуктов и ДПП» постепенно складывалась с приоритетным направлением дизайна одежды и женских рукоделий, следовательно, логичнее профильную подготовку именовать как «Технологии обработки тканей и женских рукоделий». Такое объединение технологии обработки тканей и технологии женских рукоделий, связанных посредством народного костюма удовлетворяет требованию однозначности предъявляемых знаний и востребовано в регионе. Предложенный нами профиль более близок к специализации 030616 «Дизайн и художественная обработка материалов», но отличается от нее перечнем видов художественной обработки материалов и наличием связи с народным костюмом, изучение и изготовление которого в нашей профильной подготовке является объединяющим звеном. Декоративно-прикладное искусство Русского Севера имеет очень широкий и разнообразный спектр направлений народного творчества, что, несомненно, не позволяет в рамках отведенного учебным планом времени на профильную подготовку студентов достичь глубокого изучения всех видов рукоделий и ремесел. Учитывая опасность перегрузки студентов, считаем необходимым выделить из перечня направлений декоративно-прикладного творчества женские рукоделия и виды ДПП, связанные с дизайном одежды и народным костюмом (создание материалов, изготовление предметов народного костюма, декорирование одежды, создание аксессуаров, ансамбля). Сохраняя

положительный опыт факультета в подготовке студентов по специальности 030600 «Технология и предпринимательство», разработка УМК профильной подготовки бакалавров рассматривалась через призму компетентностного подхода в соответствии с требованиями стандарта третьего поколения подготовки бакалавров технологического образования. Изучение каждой дисциплины профильной подготовки в отдельности и в целом профессионального цикла профильной подготовки структурировано в логике становления специальной компетентности учителя технологии, бакалавра технологического образования. Готовность обучаемых использовать освоенные знания, умения, способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач является необходимым требованием формирования специальной компетентности.

Структурирование предметов и всего блока дисциплин специализации мы выполняли, используя граф В.П. Беспалько на основе видов репродуктивной и продуктивной деятельности обучаемых [5, с. 50], а также используя методологию общего системного подхода на примере эволюции формирования знаний, представленной профессором В.М. Жучковым графически в виде спирали [24, с. 81]. На первом уровне подготовки изучаются основы технологии изготовления одежды, женские ремесла и рукоделия. На втором уровне происходит возврат к каждому виду ремесла, но уже в комплексном использовании при изготовлении народного и современного костюма. Анализ использования народного костюма в традиционных праздниках, осмысление обрядового, символического, сакрального значения каждого элемента народного костюма и каждого ремесла в социализации человека позволяет по-новому подойти к процессу моделирования современной одежды на основе традиционных форм. На третьем уровне идет углубление и совершенствование знаний и умений в процессе создания ансамбля современного костюма с учетом информации по имиджелогии и при разработке коллекций моделей одежды для участия в конкурсах. Такой системный подход определяет структурирование содержания всего курса профильной подготовки. Кроме того, структура УМК ДПП определяется как учебным планом вуза, так и спецификой каждой дисциплины специализации, методикой проведения учебных занятий, характером учебной деятельности студентов.

Исследования и анализ регионального уровня, проведенные на первом этапе проектирования УМК ДПП, позволили нам определить наполнение содержания цикла дисциплин профильной подготовки бакалавров педагогического образования, будущих учителей технологии в регионе Русский Север и выделить 3 модуля, соответствующих уровням подготовки студента. Именно на основе народного костюма, традиций региона Русский Север, связанных с народным костюмом, с промыслами, с рукоделиями возможно новое наполнение содержания профильной подготовки по направлению «Технологии обработки тканей и женских рукоделий»:

- На первом уровне профильной подготовки изучается модуль «Основы женских ремесел и рукоделий». Лоскутное шитье, изготовление традиционной куклы и одежды на куклу помогает закрепить приемы выполнения ручных швов и является первой ступенью в приобщении к изучению народного костюма. Изучение народной одежды дает возможность органически перейти к углубленному освоению таких традиционных женских рукоделий как прядение, ткачество, вышивка, набойка, кружевоплетение, вязание, лоскутное шитье и шитье одежды.
- На втором уровне при изучении модуля «Народный костюм» происходит возврат к каждому виду ремесла, но уже в комплексном использовании при изготовлении народного костюма.
- На третьем уровне при изучении модуля «Дизайн одежды» идет углубление и совершенствование сформированных умений и знаний в процессе создания ансамбля фольклорного костюма и приобретение новых знаний, умений, способностей при разработке коллекций современных моделей одежды. В разрабатываемых комплексах народного костюма с украшениями и дополнениями в процессе адаптации ансамбля костюма к фольклорному образу, во время участия в традиционных праздниках, концертных программах, конкурсах происходит осмысление обрядового, символического, сакрального значения каждого элемента костюма и каждого ремесла в социализации человека.

УМК ДПП представляет собой интегративно-модульную систему учебной информации, структурированную в логике становления специальной компетентности будущего специалиста. Структурирование учебного материала профильной подготовки в модулях нами осуществлялось в соответствии с требованиями образовательных программ общеобразовательного и профессионального уровней подготовки, учитывались также виды деятельности студентов по нарастающей сложности: репродуктивная, продуктивная и творческая деятельность.

Соответственно выделены 3 модуля:

Модуль первого уровня – «Основы женских ремесел и рукоделий» – обязательный уровень по общеобразовательной программе «Технология» с преобладанием репродуктивной деятельности, включающей умения узнавать и воспроизводить изученные объекты, способы решения задач в полном соответствии с изученным образцом.

Модуль второго уровня – «Народный костюм» – соответствует уровню рабочей профессии «Портной» с преобладанием продуктивной деятельности, включая умения делать обобщенные выводы.

Модуль третьего уровня – «Дизайн одежды» – соответствует уровню профессии модельер-конструктор с преобладанием творческой, креативной деятельности.

Завершение изучения каждого модуля настраивает обучающегося на изучение следующего модуля, на совершенствование знаний, умений, способностей – на формирование специальных компетентностей следующего профессионального уровня.

Соответственно нами определены три уровня формирования специальной компетентности студентов:

1. репродуктивный уровень – обязательный уровень по школьной программе «Технология»;
2. продуктивный уровень – уровень формирования специальной компетентности в соответствии с требованиями начального профессионального обучения;
3. творческий уровень – уровень формирования специальной компетентности, в соответствии с требованиями среднего профессионального образования.

Определено 3 уровня образовательных программ:

- 1 уровень – программа «Технология», кружковая работа,
- 2 уровень – профильное обучение в школе и начальное профессиональное обучение по профессии «Портной»,
- 3 уровень – среднее профессиональное обучение по профессии «Модельер-конструктор».

Для структурирования содержания дисциплин профильной подготовки использован блочно-модульный метод [29, 31]. Разбивка модуля на блоки и наполнение блоков учебной информацией осуществлялись в соответствии с профессиональными программами НПО и СПО с учетом требований к защите квалификации «Портного». Программа специализированной (профильной) подготовки включает 7 блоков.

Первый блок – «Технология обработки ткани» включает следующие темы:

1. основы технологии обработки швейных изделий;
2. поузловая обработка швейных изделий;
3. технология обработки фартука;
4. технология обработки поясных изделий;
5. технология обработки плечевых изделий;
6. дефекты швейных изделий и их устранение;
7. ремонт швейных изделий;
8. изготовление моделей одежды с усложняющими элементами.

Второй блок – «Текстильное материаловедение» включает темы:

1. происхождение волокон;
2. прядение и ткачество;
3. ткацкие переплетения;
4. отделка ткани;
5. свойства ткани физико-механические, гигиенические, пошивочные, оптические;

6. дефекты прядения ткачества и отделки;
7. ассортимент тканей и трикотажных полотен.

Третий блок – «Швейное оборудование» включает темы:

1. классификация швейного оборудования;
2. устройство швейных машин;
3. устройство утюга;
4. уход за оборудованием;
5. устранение неполадок в работе швейного оборудования и мелкий ремонт.

Четвертый блок – «Художественное моделирование и спецкомпозиция костюма» включает темы: композиция костюма, цвет в одежде, основы художественного моделирования одежды (стиль и мода, художественные системы в моделировании одежды, история костюма) исходная информация для моделирования и конструирования одежды; признаки новизны модели.

Пятый блок – «Конструирование одежды» включает темы:

1. сведения о строении женской фигуры; типология женских фигур; корректировка зрительного восприятия фигуры с отклонениями от типовой;
2. конструктивные пояса и точки фигуры, снятие мерок;
3. конструктивные прибавки;
4. расчет и построение чертежей конструкции плечевых изделий различных фасонов;
5. элементы технического моделирования одежды и изготовление лекал деталей кроя по заданной модели; корректировка лекал на фигуры с отклонениями;
6. конструирование поясных изделий.

Шестой блок – «Женские рукоделия и народный костюм» включает темы:

1. лоскутная пластика,
2. прядение и ткачество;
3. вязание крючком и на спицах;
4. плетение: макраме, фриволите, бисероплетение, плетение поясов;
5. вышивка ручная и машинная;
6. батик, набойка.
7. северный народный костюм: комплектность, формообразование, конструкция, декорирование, региональные особенности, назначение и функции предметов народного костюма, технологии изготовления.

Седьмой блок – «Дизайн-проектирование одежды» включает темы:

1. история развития дизайна;
2. дизайн-проект в школьной программе «Технология», сущность дизайнерского анализа и синтеза, выполнение дизайн-упражнений;
3. особенности дизайн-проектирования одежды;

4. методы дизайна; методы творчества;
5. экологические направления дизайна одежды;
6. дизайн современной одежды на основе народного и исторического костюма;
7. имиджология, дизайн образа;
8. дизайн-проектирование коллекций моделей одежды.

Уровни специальной компетентности, формируемые при изучении дисциплин специализации в каждом блоке и модуле, представлены в табл. 2.2.

Таблица 2.2

Сводная таблица уровней формирования специальной компетентности по дисциплинам профильной подготовки

Блоки	Модуль 1 – уровень репродуктивный	Модуль 2 – уровень продуктивный	Модуль 3 – уровень творческий
1. Технология обработки ткани	Основы технологии, поузловая обработка швейных изделий	Изготовление моделей одежды по журналу мод, изготовление народного костюма по образцу	Изготовление моделей одежды по своим эскизам
2. Текстильное материаловедение	Характеристика материалов	Подбор материалов по модели	Моделирование по ткани, создание новых полотен
3. Швейное оборудование	Заправка, наладка, мелкий ремонт оборудования	Выбор и использование оборудования соответственно свойствам ткани и технологии изготовления модели	Использование оборудования и приспособлений для выполнения сложных технологических операций
4. Художественное моделирование и спецкомпозиция костюма	Рисунок с натуры с соблюдением требований композиционного построения модели	Рисунок по памяти, упражнения с изменением отдельных элементов композиции	Рисунок по представлению, композиционное построение новых моделей одежды
5. Конструирование одежды	Построение основы чертежей простейших конструкций на типовую фигуру	Построение чертежей изделий базовых конструкций по своим меркам	Построение чертежей и разработка лекал деталей кроя моделей по своим эскизам
6. Женские рукоделия и народный костюм	Освоение рукоделий, изготовление образцов в технике рукоделий и ремесел	Изготовление элементов народного костюма с использованием рукоделий	Дизайн современной одежды с использованием рукоделий и элементов народного костюма
7. Дизайн-проектирование одежды	Выполнение приемов технического моделирования	Художественное моделирование с использованием признаков новизны модели	Дизайн одежды, разработка имиджа, разработка коллекции моделей одежды

При разработке УМК ДПП обращается внимание не только на связь читаемых дисциплин специализации, но также на связь с другими соприкасающимися курсами учебного плана – дисциплинами предметной подготовки, курсами по выбору и другими предметными блоками учебного плана. Большая часть специальных знаний усваивается студентам при изучении блока дисциплин предметной подготовки, таких, как машиноведение, основы творческо-конструкторской деятельности и декоративно-прикладного творчества, что позволяет вести подготовку студентов по проектируемой специализации на протяжении всей учебы в вузе.

При переходе на многоуровневую систему образования программа специализированной подготовки студентов (ДС) преобразуется в программу профильного обучения студентов в бакалавриате (ДПП).

Программа профильной подготовки студентов «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» нацелена на развитие у студентов технологических знаний, способностей восприятия творческих идей, выработку умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и использования новой информации, применения полученных знаний, умений и навыков при подготовке и проведении уроков технологии и в предпринимательской деятельности. Использование в учебном процессе профильной подготовки студентов спроектированного УМК ДПП предполагает применение системного подхода к изучению технологии обработки ткани, рукоделий и ремесел, использование оптимальных средств, форм и методов обучения, индивидуально ориентированного способа освоения компетентностей и деятельно-творческого обучения студентов. Разработанный УМК ДПП интегрирует технологическую, дизайнерскую и методическую подготовки, учитывает национальные особенности, культуру и традиции региона, мотивацию студентов.

Сущностные черты разработанного УМК профильной подготовки заключаются в следующем:

- компетентностная основа (разнообразие форм предъявления учебной информации в УМК – учебные пособия, опорные конспекты, рекомендации к самостоятельной работе, сборники заданий промежуточной и итоговой аттестации – все ориентировано на формирование специальных компетентностей студентов);
- целостность УМК обеспечивается целостностью представления в дисциплинах профильной подготовки специальных знаний разного типа (моделирование, конструирование, технология, женские рукоделия и др.), объединенных единой концептуальной основой, совокупностью всех компонентов, объединенных содержательно и структурно;
- интеграция в специализированной подготовке базовых знаний, полученных при изучении общегуманитарного, социально-экономического, естественно-научного, общепрофессионального и предметного блоков;
- учет специальных знаний, полученных в системе начального и среднего профессионального образования, а также профильного технологического обучения в школе и в кружках, позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты студентов с системой перезачетов и с сокращенной программой обучения;
- в основе разработки УМК деятельно-творческий подход, учет индивидуальных способностей студентов.

Разработанный нами УМК профильной подготовки призван:

- оказывать помощь преподавателям в подготовке и проведении занятий учебного процесса профильной подготовки;
- обеспечивать единообразие в подходе всех преподавателей к организации учебного процесса профильной подготовки;

- помочь студентам осознать целостную систему изучаемого материала;
- сочетать единые требования с их вариативностью, содержать материал стандарта образования и в то же время учитывать региональные особенности и индивидуальные способности студентов;
- совершенствовать систему контроля и самоконтроля;
- учитывать содержание национально-регионального компонента.

Наиболее точная оценка качества УМК каждой дисциплины и УМК ДПП в целом может быть получена исходя из конечных результатов реального процесса обучения, реальных занятий, когда качество УМК характеризуется качеством подготовки специалиста. Качество подготовки специалиста в современных условиях определяется не столько объемом полученных знаний, сколько такими личностными свойствами специалиста, как уровень специальной компетентности, творчество, креативность мышления [8, 13, 15]. Одним из возможных путей преодоления формализма в оценивании результатов обучения при текущей, промежуточной и итоговой аттестации является перевод процедуры аттестации на систему показателей, в основе которых лежит показатель «уровень сформированности специальной компетентности» [22, 23, 28]. Уровень сформированности специальной компетентности принят нами за основной показатель качества учебного процесса и разработанного УМК. При оценке уровня сформированности специальной компетентности студентов нами используется совокупность последовательных уровней усвоения знаний, умений, способностей, характеризующих результаты учебного процесса. При анализе качества овладения студентами дисциплин специализации в показателях уровня сформированности специальной компетентности наибольшую сложность у преподавателей вызывает оценивание самостоятельной, творческой работы студентов по предмету. Для оценки степени сформированности специальной компетентности в данном случае используются следующие критерии и показатели:

- Высокой степени сформированности специальной компетентности соответствует творческий (дизайн-проектный) уровень, поисковый характер учебной деятельности студентов: студент самостоятельно определяет объект своей деятельности (задачу, тему доклада, проекта, реферат, объект труда), выбирает нетривиальную проблему, нестандартную задачу; использует междисциплинарные знания на уровне переноса, осуществляет подход к решению задачи (проблемы); адекватно оценивает степень своей успешности при выполнении задания.
- Средняя степень сформированности специальной компетентности может быть соотнесена с продуктивным (проективным) уровнем, частично-поисковым характером деятельности при выполнении задания: студент осуществляет коррекцию объектов деятельности,

предложенных преподавателем; демонстрирует усвоение знаний на уровне «умения», в известный алгоритм действий при выполнении задания вносит элементы новизны; не в полной мере адекватно оценивает свои достижения.

- Низкой степени сформированности специальной компетентности соответствует репродуктивный (исполнительский) характер выполнения самостоятельной работы: студент демонстрирует понимание проблемы, но без глубокого проникновения в ее сущность; действует строго по образцу в рамках изученных алгоритмов действий, копирует известные подходы и решения; неадекватно оценивает свои знания и умения [45].

Итоговая аттестация осуществляется по окончании изучения курса специализированной или профильной подготовки студентов. По итогам заключительной проверки и оценки качества знаний студентов, охватывающей весь материал специализированной или профильной подготовки, кафедрой делаются выводы, принимаются меры по корректировке и совершенствованию УМК. Высокая степень сформированности специальной компетентности свидетельствует о высоком качестве и эффективности проектируемого УМК.

Разработка учебно-методической документации для оснащения учебного процесса на уровне дисциплины и занятия составляет суть 3 блока УМК ДПП – модуля реализации учебного процесса по дисциплинам профильной подготовки и 4 блока – модуля сопровождения студента в учебном процессе. В составе 4-х модульного УМК третий и четвертый блоки обращены к преподавателю и студентам. Эти блок-модули разрабатываются непосредственно ведущими преподавателями по каждой дисциплине специализации (профильной подготовки) в отдельности.

Блок реализации УМК ДПП включает информационную и инструктивно-коммуникативную составляющие. Инструктивно-коммуникативная составляющая УМК ДПП раскрывает организационные стороны процесса изучения дисциплин профильной подготовки. Информационная составляющая представляет учебно-методические материалы: программы дисциплин профильной подготовки, технологические карты, материалы для текущего, промежуточного, итогового контроля знаний студентов, программы проведения практик, информацию по курсовому проектированию студентов, а также содержит указания на средства обучения, методы обучения, способы учебной деятельности.

Проектирование собственной методической системы обучения – УМК своего предмета каждым преподавателем является важным условием организации комплексного учебного процесса специализированной или профильной подготовки студентов. УМК каждой дисциплины оптимизирует деятельность преподавателя, так как является информационной моделью, или дидактическим проектом взаимодействия преподавателя и студента. Ос-

новное назначение разработки УМК по каждой дисциплине – это разработка логической структуры обучения конкретной дисциплине в рамках специализированной или профильной подготовки студентов. Одновременно это и проектирование учебно-воспитательной деятельности преподавателя и составление плана деятельности обучающегося по формированию специальной компетентности в процессе специализированной или профильной подготовки при изучении конкретной дисциплины в целом и на каждом занятии.

Можно выделить несколько этапов разработки преподавателем УМК дисциплины. На первом этапе разработки УМК каждой дисциплины ответственным преподавателем осуществляется:

- определение специальных компетентностей выпускников, формируемых при изучении данной дисциплины;
- определение степени базовой подготовки студентов (что уже изучали студенты, на какие необходимые для усвоения данной учебной программы ключевые и базовые компетентности можно опираться);
- выработка целевых установок специализированной или профильной подготовки, определение общей целевой направленности УМК дисциплины.

На втором этапе разработки УМК каждой дисциплины в соответствии с выбором принципов, целей и задач обучения производится:

- отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого времени, степени нагрузки студентов; определяется последовательность этапов обучения; разрабатывается рабочая программа;
- отбор материалов УМК;
- установление связи используемых пособий с реализуемой программой, использование текстов учебных пособий, вопросов и заданий для формирования специальной компетентности студентов;
- выбор сочетания оптимальных методов, форм организации, средств обучения и самообучения;
- планирование самостоятельной работы;
- проектирование контролирующих процедур – рейтинговой системы контроля и оценки, тестовых заданий для каждого уровня обучения; создание «лестницы достижений», позволяющей студентам самостоятельно определять достигнутый уровень специальной компетентности.

На следующем этапе разработки УМК каждой дисциплины специализации (профильной подготовки) ответственным преподавателем осуществляется реализация разработанного УМК дисциплины и его коррекция в соответствии с полученными результатами учебного процесса.

Апробация материалов УМК каждой дисциплины профильной подготовки, учитывая преемственность специализированной и профильной подготовки, осуществлялась в группе студентов, осваивающих соответствующую

щую учебную дисциплину по программе специализированной подготовки. Основная задача апробации – оценка усвоения учебного материала студентами и качества подготовки, проверка логической последовательности изложения учебного материала и соответствия плана проведения всех учебных занятий их фактическим срокам. При апробации допускалось использование неполного комплекта учебных и учебно-методических материалов, но достаточного для успешного усвоения дисциплины студентами. По результатам апробации материалов УМК каждой дисциплины критически оценивалось качество чтения дисциплин, вносились необходимые изменения в материалы УМК дисциплин, в том числе и в рабочую программу дисциплин, готовился полный комплект документации УМК каждой дисциплины.

В УМК каждой дисциплины основным документом является рабочая программа как нормативный документ, определяющий круг знаний, умений, навыков, подлежащих усвоению по данному предмету. Программа учебной дисциплины содержит материалы, обращенные к преподавателю и к студенту.

Способность к творческой деятельности является важнейшим компонентом специальной компетентности учителя технологии. Творческое развитие личности в учебном процессе обеспечивает дальнейшую творческую самореализацию студентов в будущей профессиональной деятельности. Этот постулат принят нами за основу при разработке и внедрении УМК каждой дисциплины. В учебном процессе используются активные методы обучения, предполагающие различные формы сотворчества, сотрудничества преподавателей и студентов [38, 42, 50]:

- публичная защита творческих работ на семинарах и в сценических образах на традиционных праздничных выступлениях,
- диалогические методы обучения, например, семинары-дискуссии,
- методы проблемного обучения, например, эвристические беседы,
- коллективная мыслительная деятельность,
- деятельностно ориентированные технологии, например, метод проектов, выполнение комплексных заданий, технологических карт,
- лично ориентированные технологии, например, ролевые и деловые игры, создание «портфолио».

Обучение осуществляется посредством действия через тренинги, дизайн-проекты, курсовые работы, интегративные занятия, через посещение профессиональных выставок, экскурсий, через учебно-поисковую и исследовательскую работу. Домашние задания, которые широко используются при освоении программы профильной подготовки, служат скорее не для традиционного закрепления материала занятия, а для разностороннего развития, осмысления студентами собственного потенциала, способностей, стимулирования процесса профессионального творческого саморазвития личности. Проверка выполнения домашней работы регулярно осуществляется на занятиях по дисциплинам профильной подготовки. Выполненное

студентом задание демонстрируется всем и комментируется автором, оценивается группой. Так, например, при изучении дисциплины «Художественное моделирование и основы композиции костюма» студентам предлагается для участия в семинарах-дискуссиях по истории костюма подготовить реферативное сообщение с наглядностями – дизайн-листами, фотоколлажем, презентациями, с выполнением аналогичного костюма на кукле в масштабе 1:8. При защите реферата происходит диалог-беседа выступающего со слушателями, которые во время сообщения информации заполняют таблицу анализа исторической (модной) формы для дальнейшего ее использования в дизайн-разработках моделей. Данная методика также эффективна и при изучении направления моды на текущий период и на перспективу.

При изучении дисциплин специализированной и профильной подготовки используется метод инсценирования профессиональной деятельности, разработки структуры и содержания учебных занятий по школьной программе «Технология». Предоставление возможности студентам выступать на учебных занятиях в роли учителя направлено на отработку различных профессиональных навыков в условиях обучения. На практических занятиях по изготовлению изделий вводные инструктажи проходят в форме ролевой игры: инспектор, учитель, учащиеся. Каждый студент по определенной в начале изучения курса теме готовит вводный инструктаж, разрабатывает план занятия, включая целевые обходы и оценку работ учащихся. Роль учащихся выполняют остальные студенты, роль проверяющего отводится преподавателю. Каждый студент заполняет дневник практики, где выставляются оценки «учителя» и «проверяющего». Суммарная оценка учитывается при получении зачета в конце изучения курса. В результате систематического применения этого методического приема студенты вырабатывают преподавательские навыки и накапливают профессиональный опыт, преодолевая неуверенность в подготовке и проведении уроков, в правильности подбора методов, форм и средств обучения. Выполнение студентами функций учителя повышает их интерес к занятиям и к будущей педагогической деятельности. Проведение занятия требует от студента особой интеграции предметных, педагогических, психологических, общекультурных, физиологических и других знаний и умений педагога [35, с. 29], предполагает закрепление и совершенствование методических ЗУН. Метод инсценирования профессиональной деятельности, как и метод решения профессиональных задач, можно отнести к инновационным технологиям. Профессиональная задача обычно ставится перед студентом перед проведением подготовленного им занятия как проблемная ситуация, решение которой требует проявления определенных личностных, деловых, профессиональных и учебных качеств и является показателем его компетентности [2, 3].

При изучении дисциплин специализации также широко используется метод дизайн-проектов, являющийся обязательным в общеобразовательной

программе «Технология» [40, 41]. Так, например, на занятиях по технологии изготовления швейных изделий студенты выполняют проекты по изготовлению рабочей одежды (фартука), поясной одежды, плечевой одежды, включающие полный комплект технической документации. На занятиях по дизайну одежды студенты выполняют проекты по изготовлению коллекций моделей на подиум, применяя для разработки идей эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. Включение метода дизайн-проектов в учебный процесс дает возможность будущему учителю значительно расширить свой творческий потенциал, разнообразить организационные формы проведения занятий.

Большое внимание при изучении дизайна одежды и других дисциплин специализации уделяется проблемно-поисковым, проблемно-эвристическим, эвристическим методам обучения. Так, например, на занятиях по конструированию: базовыми знаниями являются знания по теме «конструктивные пояса и точки фигуры». На основе полученных знаний студенты под руководством преподавателя самостоятельно разрабатывают методику снятия мерок и построения чертежа конструкции плечевого изделия. На занятиях по дизайну одежды студенты знакомятся с сутью эвристических методов, а также технологией решения творческих и профессиональных задач: методом «мозгового штурма», «ключевых вопросов», инверсии, эмпатии, технологией решения творческих задач, игрового моделирования и др.

Одним из эффективных способов деятельности является также деятельность по алгоритмам, на которой в основном построено изучение женских рукоделий и ремесел, где важно правильно усвоить приемы выполнения определенных действий и операций. В то же время изучение рукоделий и народного костюма построено на материале, связанном с историей и культурой русского народа, его традициями, особенностями духовной жизни и быта. При изучении рукоделий и народного костюма предполагается применение разнообразных форм, методов и средств обучения: практические занятия, встречи с мастерами, экскурсии, выставки, экспозиции, конкурсы, разработка и защита творческих проектов, экспедиционная работа по сбору теоретических и практических сведений о народном костюме и традиционной кукле, просмотр видеоматериалов; использование широких возможностей по применению богатого краеведческого материала, экспедиционной работы (пленэр). Материал программы стимулирует познавательную активность, способствует развитию творческих и исследовательских способностей, интереса к русской национальной культуре.

Для развития творческих способностей будущего педагога важен и такой компонент как актерское искусство. На каждом занятии студенты по несколько раз выступают перед товарищами, например, комментируя свои домашние работы, или защищая выполненные аудиторные задания, участ-

вужа в дискуссиях, отстаивая свои идеи, обсуждая чужие, проводя вводные инструктажи и делая сообщения по новой теме занятия. «Актерское мастерство» будущих педагогов оттачивается также и при защите моделей одежды на итоговых занятиях по дизайну одежды, в выступлениях на конкурсах и демонстрациях разработанных коллекций моделей одежды на университетских и городских сценах. Показы студентами 4 курса коллекций авторских моделей одежды на «Последнем звонке» ФТиП, нагородских, областных конкурсах «АРТ-ВИВАТ», «Азбука семейного рукоделия» и др. являются ежегодным творческим отчетом студентов по итогам изучения дисциплины «Дизайн одежды». Студентами выпускниками по итогам изучения дисциплины профильной подготовки организуется сценическое представление «Мисс ФТиП» на ежегодном празднике факультета «Последний звонок», сопровождаемое поздравлениями и наградами. Это повышает творческую активность, уверенность в себе всех студентов. Даже «слабые» студенты в итоге осуществляют качественный скачок в развитии творческих способностей, в повышении самооценки. Творчество – важнейший способ эффективного саморазвития.

Деятельностный подход, основанный на анализе профессиональной деятельности в учебном процессе, позволяет судить о качестве подготовки в процессе самой подготовки. Контроль заходом и результатами обучения позволяет получать регулярную информацию о положительных и отрицательных моментах в работе преподавателя и о качестве разработанного УМК [18, 26, 39, 61]. Итоги изучения каждой дисциплины определяются по суммарному рейтинговому баллу. Каждое задание и творческая работа имеют соответствующую оценку по уровню сложности и значимости в учебном процессе, сумма оценок выполненных работ приводит к накопительной оценке зачетного рейтингового балла, отражающего интенсивность и успешность учебной деятельности студента. По результатам сравнения реального и максимального баллов выставляется окончательная оценка. Рейтинговая оценка стимулирует деятельность студентов, повышает уровень их подготовки. Например, на зачете по дисциплине «Технология изготовления швейных изделий» суммарный рейтинговый балл по этой дисциплине складывается из нескольких составляющих:

- итоговой оценки готовых изделий, выставяемых совместным художественным советом из студентов и преподавателей, где оцениваются качество пошива, посадка на фигуре, соответствие готовой модели эскизу;
- оценки качества выполнения проектной документации;
- оценки портфолио, включающего дневник практики, методические разработки и другую отчетную информацию.

В соответствии с современной методологией оценки нами используются обе линии оценивания результатов обучения – и тестирование и портфо-

лио. Сильная сторона тестирования – возможность экономно проверить усвоение большого по объему материала, а также его объективность, независимость от субъективной оценки эксперта. Однако, тесты не всегда оказываются способными измерять показатели компетентности, кроме того, тесты не позволяют выявить причины ошибок или неудач, характер мышления и, тем более, творческий потенциал. При зачетной системе обучения оптимальной является рейтинговая оценка портфолио. При изучении каждой дисциплины специализации и профильной подготовки студенты готовят творческие учебные отчеты – портфолио (дневник достижений, дневник самооценки, дневник-отчет), представляемые к зачету. Важную роль в системе оценки портфолио играют критерии, которые непосредственно отражают основные цели обучения данному предмету (например, сформированность дизайн-проектных умений, самоконтроля и самооценки, практических предметных умений и знаний, способность их реализовать в учебном процессе в качестве учителя). Так, самый высокий уровень портфолио характеризуется всесторонностью в отражении основных категорий и критериев, для него характерны оригинальность и изобретательность. Высокий уровень портфолио демонстрирует солидные знания и умения по предмету, но в нем отсутствует творческий элемент и оригинальность. Средний уровень говорит о сформированности программных знаний и умений на соответствующем уровне, но отсутствии творческого подхода. Слабый уровень не позволяет выявить прогресса в обучении [62, с. 102]. Суммарная рейтинговая оценка за портфолио, соответствующая максимальному баллу позволяет многим студентам получить зачет «автоматом» по многим дисциплинам специализации.

Кроме перечисленных способов оценки с отдельными студентами заключаются учебные контракты на самостоятельное изучение курса или его раздела. Контракт предполагает разработку подробного плана выполнения обязательств обеими сторонами. По итогам каждого этапа предусматривается отчет по одной из выше названных форм, или комплексной форме. Преимущества в заключении учебных контрактов отдаются студентам, закончившим специальные учебные заведения родственного профиля подготовки, в первую очередь художественно-педагогический колледж и техникум технологии и дизайна.

При разработке УМК по дисциплинам специализации и дисциплинам профильной подготовки критерии сформированности специальной компетентности студента по каждой дисциплине специализированной (профильной) подготовки согласованы между собой. Подготовка специалиста по дисциплинам профильной подготовки нового направления с использованием разработанного УМК ДПП обеспечивает высокий уровень его компетентности, мобильности, максимально благоприятные условия для развития его

личности; формирует готовность к осознанной профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях региона. Разработанный и внедренный УМК по специализированной подготовке студентов используется в учебном процессе профильной подготовки бакалавров по направлению 050100.62 Педагогическое образование. Профиль подготовки: «Технология».

2.3. Определение уровня сформированности специальной компетентности студентов ФТиП

2.3.1. Методические рекомендации по определению уровня сформированности специальной компетентности студентов

Для определения уровня сформированности специальной компетентности студентов по специализации «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» предлагаются следующие критерии:

- творческость;
- самостоятельность мышления личности;
- совершенное владение учебным материалом в специализированной области знаний;
- умение использовать знания и умения по дисциплинам специализации для решения практических задач в различных направлениях деятельности;
- прочность знаний и умений в области дизайн-проектирования, необходимых учителю для реализации задач технологического образования учащихся;
- способность самостоятельно получить необходимые для профессиональной деятельности знания, умения;
- умение принимать обоснованные решения;
- творческий подход к решению задач;
- высокие нравственно-патриотические качества личности;
- стремление к самообразованию и саморазвитию.

На основе предложенных выше критериев и профессиональных компетенций (ПК), представленных в проекте федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения [47, с. 267] («студент должен быть способен») нами разработана характеристика знаний, умений, способностей, формируемых в результате специализированной (профильной) подготовки при освоении блоков и модулей программы «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Характеристика знаний, умений, способностей, формируемых в результате специализированной подготовки студентов ФТиП

Блок 1. «Технология обработки тканей»

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Классификацию ручных и машинных стежков и швов, приемы выполнения, ТУ, виды работ при изготовлении изделий; приемы и операции по выполнению обработки швейных изделий.	Выполнять все виды ручных стежков, машинных швов; выполнять операции ручной, машинной, спецмашинной, утюжилкой обработки материалов и изделия; выбирать ТУ на выполнение операций по обработке материалов и изделия; выполнять операции технологической последовательности изготовления швейного изделия; определять способы обработки и виды оборудования, инструментов, приспособлений для изготовления конкретного изделия;	Продемонстрировать знания и умения по выполнению машинных швов, ручных стежков, по обработке карманов, застежек, воротников и др. узлов пооперационной обработки швейных изделий. Использовать знания и умения по основам технологии обработки материалов и поузловой обработке швейных изделий в учебно-практической деятельности. Сформировать эти знания и умения у учащихся.
2 уровень	Этапы изготовления швейного изделия; подготовка материалов к раскрою, рациональный расход материалов, настиление и раскрой материалов; основные виды работ и способы соединения деталей при изготовлении швейных изделий, особенности изготовления изделий из х/б, шелковых, шерстяных и синтетических тканей; пошив юбок и брюк; изготовление женской легкой одежды с примерками. Ремонт одежды	Разрабатывать технологическую последовательность обработки изделия. Выполнять примерки изделия на фигуре заказчика, определять дефекты посадки и качества обработки и устранять их;	Эффективно использовать знания и умения по технологии обработки швейных материалов в комплексном процессе изготовления изделия, в ремонте и реставрации изделия. Сформировать знания и умения у учащихся по технологии изготовления фартука, юбки, сорочки, платья.
3 уровень	Изготовление изделий повышенной сложности. Реставрация и обновление одежды	Выполнять операции по реставрации и обновлению одежды; создавать новые модели на основе использования новых и нетрадиционных технологий обработки материалов	Воспринимать новую информацию по технологии изготовления моделей одежды, использовать ее в дизайн-проектной деятельности. Организовать дизайн-проектную деятельность учащихся по изготовлению моделей одежды.

Блок 2. «Текстильное материаловедение»

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Волокнистые материалы, основы технологии производства тканых материалов; строение и свойство тканей; классификация материалов для одежды, их качество; ассортимент тканей; трикотажные полотна; нетканые полотна; ассортимент других материалов для одежды; соединительные материалы, отделочные материалы, фурнитура; характеристика материалов по назначению.	Определять волокнистый состав текстильных материалов, их переплетение, структуру поверхности, вид отделки; Определять свойства текстильных материалов, качество. Определять вид материала по способу производства и назначению, их ассортимент.	Продемонстрировать знания и умения по определению состава, строения, свойств, назначения материалов. Использовать полученные знания и умения по материаловедению в практической учебной деятельности.

Продолжение табл. 2.3

	Знает	Умеет	Способен
2 уровень	Влияние свойства тканей на выбор модели и технологии изготовления одежды	Характеризовать ткань по назначению, структуре, свойствам; Выбирать материал для определенной модели, определять способы обработки материала, выбирать оборудование, инструменты и приспособления, необходимые для обработки материала	Использовать знания и умения при выборе ткани и материалов, соответствующих проектируемой модели одежды по свойствам и стилю. Научить учащихся определять волоконный состав ткани и материалов, переплетение ткани, вид отделки, свойства текстильных материалов и их назначение.
3 уровень		Разрабатывать модель одежды по заданному образцу ткани. Создавать материалы по заданным свойствам (вязание, роспись по шелку, качество, кружевоплетение, фиволите)	Получать новую информацию по изготовлению и использованию текстильных материалов для применения ее в дизайн-проектной деятельности. Организовать выполнение дизайн-проекта учащимися на основе использования текстильных материалов.

Блок 3. «Швейное оборудование»

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Общую характеристику технологического оборудования швейного производства и его классификация, наладка оборудования	Заправлять швейную машину, оверлог; регулировать длину стежка, качество строчки; регулировать температуру подошвы утюга. Выполнять мелкий ремонт машины.	Продемонстрировать знания и умения по обслуживанию швейного оборудования. Использование знаний и умений по обслуживанию оборудования в практической учебной деятельности.
2 уровень	Выбор оборудования при проектировании швейных изделий;	Выбирать оборудование для обработки материалов и изготовления швейного изделия.	Применять умения выбирать оборудование для обработки различных материалов в практической учебной деятельности. Научить учащихся заправлять швейную машину, оверлог; регулировать длину стежка и качество строчек, менять иглу; регулировать температуру подошвы утюга.
3 уровень		Использовать оборудования в нетрадиционной технологии изготовления швейных изделий.	Использовать возможности имеющегося оборудования для разработки новых способов обработки материалов в дизайн-проектной деятельности. Организовать выполнение дизайн-проекта учащихся с учетом имеющегося оборудования.

Блок 4/7. «Художественное моделирование и основы композиции костюма, дизайн одежды» (комплексный блок)

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Графические решения фигуры человека в одежде, закономерности композиции, пропорции, цвет в костюме, фактура, декоративная отделка в одежде; техническое описание моделей; Теория цвета в одежде. Приемы конструктивного моделирования;	Изображать сгибы, складки, драпировки; изображать модели одежды на фигуре на виде спереди, сбоку. Рисовать модели одежды по образцу и с натуры. Выполнять описание модели одежды; составлять таблицу спецификации деталей кроя изделия;	Продемонстрировать знания и умения по рисунку ткани, фигуры человека и моделей одежды на фигуре. Использовать знания и умения по изображению моделей одежды на фигуре в учебно-практической деятельности

Продолжение табл. 2.3

	Знает	Умеет	Способен
2 уровень	Графические решения композиции из 2-3-х и более фигур в одежде. Художественные принципы моделирования костюма; моделирование одежды; разработка и художественное оформление моделей различного ассортимента; ансамбль, комплект, коллекция. Основы имиджологии	Рисовать модели одежды по памяти и представлению, определять тип композиционного решения модели одежды; моделировать одежду на одной конструктивной основе;	Использовать умение рисовать модели одежды на фигуре в проектной деятельности. Научить учащихся рисовать модели одежды на фигуре. Выполнять приемы технического моделирования на основе базовых конструкций. Выполнять проектную документацию по разработке моделей одежды: спецификацию деталей кроя, расчет и построение чертежа конструкции, техническое моделирование на основе чертежа, изготовление лекал деталей кроя, раскладку на ткани.
3 уровень	Содержание итогового художественно-конструкторского анализа модели одежды.	Корректировать строение фигуры с помощью одежды; разрабатывать и художественно оформлять модели различного ассортимента; изображать ансамбли, комплекты, коллекции по представлению. Разрабатывать модели современной одежды на основе народного костюма, исторического стиля. Разрабатывать ансамбли моделей одежды определенного имиджа	Изображать новые модели одежды по представлению в процессе дизайн-проектной деятельности. Научить учащихся выполнять дизайн-листы и коллажи в дизайн-проектной деятельности. Выполнять дизайн-анализ в проектировании одежды. Разрабатывать новые ансамбли, комплекты, коллекции моделей в процессе дизайн-проектной деятельности. Организовать выполнение дизайн-проекта учащимися по изготовлению швейного изделия.

Блок 5. «Конструирование одежды»

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Размерную типологию женских фигур, размерные признаки тела человека; теоретические основы единой методики конструирования одежды и других методов и систем; построение и анализ базовых конструкций плечевой и поясной одежды;	Снимать мерки с фигуры; определять строение фигуры, тип пропорций, телосложения, осанки, типовую фигуру; выбирать прибавки для построения чертежа, выполнять необходимые расчеты, строить чертеж конструкции плечевой и поясной одежды;	Продемонстрировать знания и умения по конструированию одежды. Использовать знания и умения по конструированию одежды в учебно-практической деятельности.
2 уровень	Расчет и построение конструкции плечевого изделия с втачным рукавом различных силуэтов;	Анализировать строение фигуры, ее достоинства и недостатки; разрабатывать лекала деталей кроя на основе чертежа базовой конструкции;	Научить учащихся снимать мерки, строить чертеж фартука, юбки, ночной сорочки,
3 уровень	Расчет и построение конструкции с рукавом сложного покроя;	Разрабатывать конструкции по эскизу;	Воспринимать новую информацию по разработке конструкции в соответствии с направлением моды

Блок 6. «Женские рукоделия и народный костюм»

	Знает	Умеет	Способен
1 уровень	Прядение, ткачество, набойка, роспись, вышивка, плетение, вязание, лоскутная пластика. Инструменты и материалы, приемы выполнения операций, требования к технике безопасности, к качеству выполнения операций. Образцы узоров	Правильно использовать оборудование, инструменты и приспособления при выполнении приемов рукоделия; правильно выполнять приемы и операции; осуществлять контроль качества изготовления операций и образцов рукоделий.	Продемонстрировать владение техникой вязания, плетения, вышивки, ткачества, росписи, лоскутной пластикой. Использовать знания и умения по женским рукоделиям и ремеслам в учебно-практической деятельности.

Продолжение табл. 2.3

	Знает	Умеет	Способен
2 уровень	Северный народный костюм как отражение истории развития народного творчества и портняжного ремесла. Принципы композиционного решения северо-русского сарафанного комплекса, особенности кроя и художественно-декоративного оформления. Конструкция рубахи, сарафана, коротены, головного убора. Свойства применяемых материалов. Виды рукоделий, применяемых при изготовлении костюма.	Изготавливать изделий в технике рукоделия. Разрабатывать конструкцию народного костюма, изготавливать лекала деталей кроя, выполнять раскрой и пошив сарафана, рубахи, коротены, повойника. Выполнять традиционную северную куклу закрутку, зольную и др. Выполнять декоративную отделку деталей костюма по образцу.	Использовать техники рукоделий и ремесел в изготовлении изделий по образцу и при изготовлении народного костюма. Сформировать у учащихся умения вязать, вышивать, плести, расписывать, ткать, выполнять лоскутную пластику. Продемонстрировать знания по народному костюму, умения по его изготовлению. Применять знания и умения по народному костюму в учебно-практической деятельности. Использовать знания и умения по изготовлению народного костюма в организации проектной деятельности. Научить учащихся выполнять традиционную северную куклу-закрутку.
3 уровень		Изготавливать авторские изделия с использованием различных техник рукоделия и ремесел. Выполнять традиционную куклу в авторском варианте. Использовать элементы народного костюма в моделировании современных коллекций моделей одежды.	Получать и использовать новую информацию в дизайн-проектной деятельности по изготовлению авторских изделий. Организовать выполнение дизайн-проекта учащихся по выполнению изделий в технике женских рукоделий и ремесел. Использовать знания по народному костюму в дизайн-проектировании современной одежды и сценического костюма. Организовать выполнение дизайн-проекта учащимися по народной кукле, народному костюму.

На основе характеристики знаний, умений, способностей, формируемых в результате специализированной подготовки при освоении блоков и модулей программы «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» нами разработаны диагностические тесты и задания по проверке уровня сформированности специальной компетентности студентов. Уровень специальной компетентности студентов определяется по степени сформированности предметных знаний, умений по каждому блоку и модулю комплексной программы специализированной подготовки, знаний, умений, способностей в области дизайн-проектирования, в области организации и методики преподавания специальных дисциплин.

Показателями уровня сформированности специальной компетентности являются ответы студентов на вопросы тестов, представленных ниже (субъективная оценка) и выполнение соответствующих диагностических заданий (объективная оценка), уровень сложности которых соответствует уровню профильной подготовки студента:

- 1 уровень – репродуктивный (исполнительский),
- 2 уровень – продуктивный (проективный),
- 3 уровень – творческий (дизайн-проектный).

2.3.2. Вопросы тестов и диагностические задания по определению уровня сформированности специальной компетентности студентов

Репродуктивный уровень подготовки студентов по дисциплинам специализации.

Вопросы тестов:

1. Способен продемонстрировать знания и умения по определению волокнистого состава материала, переплетения ткани, вида отделки, свойств материалов, их назначения?

2. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по материаловедению, например, при выборе материалов для пошива изделия?

3. Способен продемонстрировать знания и умения по обслуживанию швейного оборудования: заправку нитки в иглу и в шпульный колпачок, регулировку натяжения верхней и нижней нити в строчке, регулировку длины стежка, устранение мелких неполадок (замену иглы, смену лапки), регулировку температуры подошвы утюга?

4. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по обслуживанию оборудования?

5. Способен продемонстрировать знания и умения по рисунку ткани (сгибов, складок, драпировок), по рисованию фигуры человека по модулю и изображению моделей одежды на фигуре?

6. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по изображению моделей одежды на фигуре?

7. Способен продемонстрировать знания и умения в снятии мерок, анализе строения фигуры?

8. Способен использовать знания и умения по снятию мерок в учебно-практической деятельности?

9. Способен продемонстрировать знания и умения по построению чертежа, например в построении чертежа прямой двухшовной юбки, ночной сорочки?

10. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по построению чертежей моделей одежды?

11. Способен продемонстрировать знания и умения по техническому и художественному моделированию одежды, например, перенос вытачек, моделирование кокеток, коническое расширение в моделировании изделий и др.?

12. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по техническому и художественному моделированию одежды?

13. Способен продемонстрировать знания и умения по основам технологии, например, по выполнению машинных швов, ручных стежков?

14. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по основам технологии?

15. Способен продемонстрировать знания и умения по обработке карманов, застежек, воротников и других узлов пооперационной обработки швейных изделий?

16. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по обработке карманов, застежек, воротников и других узлов пооперационной обработки швейных изделий?

17. Способен продемонстрировать знания и умения по обработке поясных изделий (юбок, брюк и др.)?

18. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по обработке поясных изделий?

19. Способен продемонстрировать знания и умения по обработке плечевых изделий (сорочки, платья)?

20. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по обработке плечевых изделий?

21. Способен продемонстрировать владение техникой вязания?

22. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по вязанию?

23. Способен продемонстрировать владение техникой вышивки?

24. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по вышивке?

25. Способен продемонстрировать владение техникой лоскутной пластики?

26. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по лоскутной пластике?

27. Способен продемонстрировать владение техникой плетения (макраме, фриволите, плетение поясов)?

28. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по плетению изделий, например плетению поясов в технике макраме, фриволите?

29. Способен продемонстрировать владение техникой ткачества?

30. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по ткачеству?

31. Способен продемонстрировать владение техникой росписи по шелку?

32. Способен использовать в учебно-практической деятельности знания и умения по росписи по шелку?

Субъективная оценка студента (самооценка) проверяется выполнением соответствующего *диагностического задания*, выдаваемого студенту преподавателем (экспертная оценка). Например:

Задание № 1. По выданному образцу ткани определите волокнистый состав, переплетение ткани, вид отделки, свойства ткани, назначение данной ткани.

Задание № 2. Из представленного ассортимента тканей (в магазине) выбрать ткань для пошива рубахи в народном костюме.

Профессионально-продуктивный уровень подготовки студентов по дисциплинам специализации.

Вопросы тестов:

1. Способен комплексно использовать знания и умения при выборе материалов для проектируемых изделий?

2. Способен научить учащихся определять волокнистый состав ткани, переплетение ткани, вид отделки, свойства текстильных материалов и их назначение?

3. Способен комплексно использовать знания и умения по выбору и обслуживанию оборудования в процессе изготовления изделий?

4. Способен научить учащихся заправлять швейную машину, оверлок; регулировать длину стежка и качество строчки, менять иглу; регулировать температуру подошвы утюга?

5. Способен комплексно использовать умения рисовать ткани, фигуру и модели одежды при выполнении эскизов, набросков, зарисовок на дизайн-листах, в коллажах, при изображении ансамблей, коллекций моделей одежды?

6. Способен научить учащихся рисовать модели одежды на фигуре?

7. Способен использовать знания и умения по изготовлению фартука в выполнении проекта: выполнять спецификацию используемых материалов, спецификацию деталей кроя, выполнять расчет и построение чертежа конструкции фартука, выполнять приемы технического моделирования на его основе, изготавливать лекала деталей кроя, выполнять раскладку на ткани, шить фартук, например, для народного костюма?

8. Способен научить учащихся изготавливать фартук: снимать мерки, строить чертеж, выполнять лекала деталей кроя, шить, проверять качество готового изделия?

9. Способен эффективно использовать знания и умения по технологии изготовления юбок, например, при выполнении проекта по народному костюму, при ремонте и реставрации изделия? Способен составить технологическую последовательность изготовления изделия, разработать инструкционно-технологические карты, сшить изделие?

10. Способен научить учащихся шить юбки?

11. Способен комплексно использовать знания и умения по изготовлению сорочки, в том числе выполнять примерки, определять дефекты посадки изделия на фигуре и причины их появления, устранять дефекты, например, при выполнении проекта по народному костюму, при изготовлении летней блузы?

12. Способен научить учащихся шить ночную сорочку?
13. Способен комплексно использовать знания и умения по рукоделиям, например, в проекте по народному костюму?
14. Способен научить учащихся вязать?
15. Способен научить учащихся вышивать?
16. Способен научить учащихся лоскутной пластике?

Примеры диагностических заданий:

Задание № 1. Выбрать материалы для изготовления нарядной рубахи в народном костюме (для демонстрации на конкурсе), учитывая имеющуюся в наличии сумму денег и требование сохранения эстетического вида в течении длительного срока.

Задание № 2. Провести практическое занятие с учащимися на педпрактике по теме «Свойства ткани».

Творческий (компетентностный) уровень подготовки студентов по дисциплинам специализации.

Вопросы тестов:

1. Способен разработать, материализовать и защитить дизайн-проект по реставрации и обновлению одежды с использованием новых материалов, новых видов отделки изделия?
2. Способен разработать, материализовать и защитить дизайн-проект по разработке имиджа личности, например, «Мисс ФтиП» с защитой на «Последнем звонке»?
3. Способен разработать, материализовать и защитить дизайн-проект по народному костюму, например, для участников фольклорной группы?
4. Способен разработать, материализовать и защитить дизайн-проект по изготовлению изделия из собственноручно выполненного материала, например, связать джемпер, сплести головной убор в технике фриволите?
5. Способен выполнить дизайн-проект по разработке коллекции моделей одежды из нетрадиционных материалов и в нетрадиционной технике изготовления, например, для участия в региональном конкурсе – показе моделей одежды?
6. Способен разработать, материализовать и защитить дизайн-проект по теме «История стилей одежды», например, для коллекции кукол?
7. Способен организовать выполнение дизайн-проекта учащимися по теме «Изготовление фартука»?
8. Способен организовать выполнение дизайн-проекта учащимися по теме «Изготовление юбки»?
9. Способен организовать выполнение дизайн-проекта учащимися по теме «Изготовление сорочки»?
10. Способен организовать дизайн-проектную деятельность учащихся по рукоделиям?

11. Способен организовать дизайн-проектную деятельность учащихся по народной кукле?

12. Способен разработать предпрофильный курс по технологии изготовления одежды для учащихся 8, 9 класса?

Примеры диагностических заданий:

Задание 1. Разработать, выполнить в материале и защитить дизайн-проект по реставрации и обновлению народной рубахи с использованием новых материалов, новых видов отделки изделия.

Задание 2. Разработать, выполнить в материале и защитить дизайн-проект по разработке имиджа личности с защитой на «Последнем звонке».

2.3.3. Методика расчета уровня сформированности специальной компетентности студентов

Диагностические задания в совокупности с тест – анкетами позволяют оценить уровень сформированности специальной компетентности студентов на каждом этапе подготовки. Если студент способен выполнить поставленную проблемную задачу, он получает «+1 балл»; если не способен, то получает «-1 балл»; если сомневается, или выполняет задание не до конца, то получает «0 баллов». По шкале уровня сформированности специальной компетентности сумма оценок всех выполненных заданий дает максимальный балл «+100» (идеальный уровень «полная компетентность»); соответственно минимальная сумма (ни одно задание не выполнено) составляет «-100 баллов» (идеализированный уровень «полная некомпетентность»); критическим – переходным уровнем является «0 баллов». Оценка уровня сформированности специальной компетентности студента на каждом этапе специализированной подготовки (репродуктивном, продуктивном и творческом) выражается числовым значением, которое определяется по количеству диагностических заданий соответствующего этапа. Каждый этап специализированной подготовки имеет свой переводной коэффициент определения уровня сформированности специальной компетентности. Для первого – репродуктивного уровня коэффициент составляет «1», т.е. 32 задания первого – репродуктивного уровня составляют 32 балла. Для второго – продуктивного уровня коэффициент «2», т.е. 16 заданий второго – продуктивного уровня составляют 32 балла. Для третьего – творческого уровня коэффициент «3», т.е. 12 заданий третьего – творческого уровня подготовки студентов составляют 36 баллов. В сумме $32 + 16 \times 2 + 12 \times 3$ составляет 100 баллов. Соответственно, уровень сформированности специальной компетентности студентов оценивается по пятибалльной системе, имеющей следующие значения:

«1» – (от «-5» баллов до «-100» баллов) – недопустимый уровень сформированности специальной компетентности;

«2» – (от «-5» баллов до «+5» баллов) – критический уровень сформированности специальной компетентности;

«3» – (от «+5» баллов до «+32») – допустимый уровень сформированности специальной компетентности;

«4» – (от «+32» баллов до «+64» баллов) – оптимальный уровень сформированности специальной компетентности;

«5» – (от «+64» баллов до «+100» баллов) – высокий уровень сформированности специальной компетентности.

Данная методика определения уровня сформированности специальной компетентности позволяет контролировать процесс специализированной подготовки студентов и может быть использована в системе высшего профессионального образования, среднего профессионального образования, в системе повышения квалификации учителей технологии.

Методика определения уровня сформированности специальной компетентности студентов была разработана и апробирована на ФТиП ПГУ им. М.В. Ломоносова (САФУ им. Ломоносова).

Целью проводимого нами экспериментального исследования являлось повышение уровня специальной компетентности будущих учителей технологии в регионе Русский Север посредством проектирования и внедрения на ФТиПе САФУ им. М.В. Ломоносова учебно-методического комплекса по скорректированному направлению специализированной подготовки. Уровень сформированности специальной компетентности студентов ФТиП по направлению специализированной подготовки «Технология обработки ткани, пищевых продуктов и декоративно-прикладное творчество» явился исходным. Показатели уровня сформированности специальной компетентности выпускниц контрольной группы до внедрения УМК ДС приняты нами как базисные. Показатели специальной компетентности выпускниц экспериментальной группы после внедрения в учебный процесс специализированной подготовки УМК ДС «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» приняты за окончательные. Повышение уровня сформированности специальной компетентности студентов экспериментальной группы осуществлялось посредством использования в учебном процессе эффективного УМК ДС, спроектированного с учетом региональных потребностей, на основе использования активных форм и методов деятельностно-творческого обучения. В проведении эксперимента участвовали студенты второго, третьего, четвертого и пятого курсов.

Результаты проверки уровня сформированности специальной компетентности выпускников контрольной группы представлены в диаграмме на рис. 2.1.

Средний уровень сформированности специальной компетентности выпускников ФТиП в контрольной группе составил 67 баллов, что является оптимальным уровнем. Однако в результате анализа результатов исследования была выявлена недостаточная подготовленность студентов к организации дизайн-проектной деятельности учащихся. Кроме того, при хороших умениях

ях, навыках ручной вышивки студенты показали недостаточное знание ее региональных особенностей, не владение такими традиционными женскими рукоделиями, как ткачество, набойка, плетение поясов и в целом не знание северного народного костюма. В результате была дана оценка состояния проблемы, сформулированы гипотеза и задачи, уточнены этапы исследования.

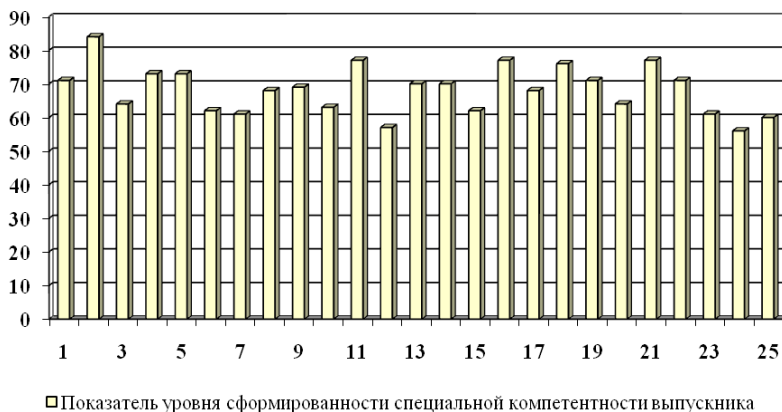


Рис. 2.1. Диаграмма показателей уровня сформированности специальной компетентности выпускников контрольной группы

Показатели сформированности специальной компетентности выпускников экспериментальной группы ФТиП представлены в диаграмме на рис. 2.2.

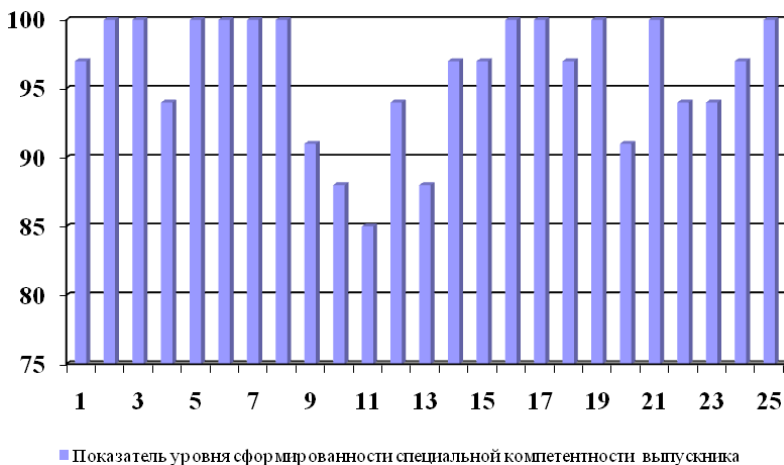


Рис. 2.2. Диаграмма показателей уровня сформированности специальной компетентности выпускников экспериментальной группы

Средний уровень сформированности специальной компетентности выпускников экспериментальной группы составил 96,5 балла, что является высоким уровнем сформированности специальной компетентности и на 28,5 % выше уровня компетентности выпускников контрольной группы.

* * *

В ходе проведенного исследования получены следующие **основные выводы и результаты**:

1. Выявлена преемственность специализированной подготовки будущих учителей технологии и профильной подготовки бакалавров технологического образования.

2. Определен оптимальный профиль подготовки бакалавров технологического образования для региона Русский Север. Профиль «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» отвечает требованиям однознности изучаемой области знаний, региональным и национальным особенностям, потребностям рынка труда и образовательных услуг, требованиям ФГОС ВПО и возможностям факультета.

3. Спроектирован и внедрен в образовательный процесс учебно-методический комплекс блочно-модульной структуры, с введением маркетингового блока – модуля взаимодействия с учебными заведениями и работодателями региона, обеспечивающий интеграцию технологической, дизайнерской и методической подготовки студентов, использование активных личностно-развивающих форм, средств и методов обучения, нацеленных на творческую дизайн-проектную деятельность.

4. Разработаны методические рекомендации по определению уровня сформированности специальной компетентности обучающихся, включающие критерии, показатели и диагностические материалы.

Достоверность и обоснованность результатов, полученных в исследовании, обеспечена целостным подходом к решению проблемы, всесторонним анализом проблемы исследования, длительностью эксперимента, его повторяемостью и контролируемостью, широкой экспериментальной базой. Использованием совокупности взаимодополняющих методов исследования, среди которых центральное место занимал педагогический эксперимент, подтверждение основных положений исследования статистической обработкой полученных результатов.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- обоснована преемственность специализированной подготовки будущих учителей технологии и профильной подготовки бакалавров технологического образования, раскрыты их общие черты и отличия;
- обоснована необходимость введения дополнительного маркетингового блока в структуру УМК ДПП – модуля взаимодействия с учебными заведениями и работодателями региона;

- уточнено определение специальной компетентности, как результата специализированной подготовки будущего учителя и профильной подготовки бакалавра технологического образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- определена специфика и предметное поле профильной подготовки бакалавров технологического образования в регионе Русский Север;
- уточнена теория проектирования УМК – спроектирован четырех-уровневый блочно-модульный учебно-методический комплекс, отличающийся введением маркетингового блока – модуля взаимодействия факультета педагогического вуза с учебными заведениями и работодателями региона для определения их потребностей и запросов в профильной подготовке бакалавров технологического образования в регионе.
- дополнена теория формирования специальной компетентности разработкой критериев оценки уровней сформированности специальной компетентности студентов в процессе профильной подготовки.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработан и готов к внедрению новый профиль «Технологии обработки тканей и женских рукоделий» для региона Русский Север в рамках образовательной программы бакалавриата по направлению 050100.62 Педагогическое образование. Профиль подготовки: «Технология»;
- разработан и реализован в образовательном процессе педагогического университета уровневый блочно-модульный УМК дисциплин профильной подготовки бакалавров педагогического образования;
- разработаны и апробированы критерии оценки и диагностические материалы для определения уровней сформированности специальной компетентности в процессе профильной подготовки бакалавров педагогического образования.

Рекомендации по использованию результатов исследования:

Результаты исследования рекомендуются к использованию в педагогических вузах региона Русский Север при организации профильной подготовки бакалавров педагогического образования, а также при разработке учебно-методических комплексов дисциплин профильной подготовки в системе высшего профессионального образования; при диагностике уровня сформированности специальной компетентности обучающихся в системе среднего и высшего профессионального образования, в системе постдипломного педагогического образования и повышения квалификации учителей технологии.

Список сокращений, используемых в монографии:

ДС – дисциплины специализации;

ДПП – дисциплины профильной подготовки;

- УМК – учебно-методический комплекс;
- УМК ДПП – учебно-методический комплекс дисциплин профильной подготовки;
- УМК Д – учебно-методический комплекс дисциплины;
- ФТиП – факультет технологии и предпринимательства;
- НПО – начальное профессиональное образование;
- СПО – среднее профессиональное образование;
- ВПО – высшее профессиональное образование.

Библиографический список к главе 2

1. Акулова О.В. Новые подходы к подготовке педагогических кадров в контексте болонского процесса // Модернизация педагогического образования. – СПб., 2006. – С. 51-53.
2. Андреев А.Л. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 2. – С. 3-11.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – М., 2005. – № 4. – С. 19-27.
4. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пос. – М., 2005. – 106 с.
5. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, издательство Воронежского университета, 1977. – С. 50-60.
6. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989. – С. 18, 39.
7. Белоцерковская Н.В. Дидактические условия подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства по основам дизайна: дисс. ... канд. педагогических наук. – М., 2006.
8. Бордовский Г.А. и др. Управление качеством образовательного процесса: монография. / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицин. – СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2001. – 358 с.
9. Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли 18 в.: дисс. ... д-ра.пед. наук. – Л., 1990. – 459 с.
10. Буторина Т.С. Педагогическая регионология: научно-методическое пособие. – Архангельск, 2000. – 68 с.
11. Буторина Т.С. Национально-региональный компонент в образовании (для школ Архангельской области) / Отв. ред. Т.С. Буторина. – Архангельск, 1994. – 81 с.
12. Буторина Т.С. Региональные особенности воспитательной среды Архангельского Севера // Социально-педагогические аспекты развития современной школы на Севере. – Вологда, 1988. – С. 15.

13. Валитова Ю.О. Организационно-методические условия повышения конкурентоспособности выпускников педагогических университетов по направлению «Технологическое образование»: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005.

14. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогическое образование. – М., 2003. – № 9. – С. 51.

15. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд., стереотип. – М., 2004. – 208 с.

16. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. – М., 2004. – № 8. – С. 87.

17. Гемп К.П. Сказ о Беломорье. – Архангельск: Сев. зап. кн. изд., 1983. – 239 с.

18. Голубев Н.К. Методология и методы социально-педагогической диагностики. – СПб., 2001. – 188 с.

19. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. – М., 2005. – № 6. – С. 20-38.

20. Денисова Е.Ю. Профессии моды // Школа и производство. – М., 2005. – № 2. – С. 51.

21. Диагностика достижений учащихся по образовательной области «Технология» / Под ред. П.А. Петрякова. – Великий Новгород, 2001. – 84 с.

22. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 4. – С. 30-33.

23. Дружинина М.В., Соколова М.Л. Компетентность будущих специалистов: от образовательной политики к свободе выбора // Вестник поморского университета. – Архангельск, 2003. – Вып. 3, № 1. – С. 80-88. – (Физиологические и психолого-педагогические науки).

24. Жучков В.М. Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001. – С. 86.

25. Заозерская С.В. Женское образование на Архангельском Севере (вторая половина 19 – начало 20 в.) // Педагогика. – М., 2005. – № 5. – С. 87-90.

26. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

27. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 4. – С. 23-27.

28. Зимняя А.И. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование в России. – М., 2005. – № 11. – С. 14.

29. Казакова А.Г. Технологии модульного структурирования педагогических знаний // Вестник МГУКИ. – 2004. – № 2. – С. 127-134.

30. Козырев В.А. Подготовка специалистов в области образования: компетентностный подход // Модернизация педагогического образования. Материалы научно-практического семинара в НИИ непрерывного педагогического образования «Повышение эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования» 21 июня 2006 года. – С. 46-49.

31. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса. – СПб.: Изд. РГПУ им. Герцена, 2005. – 429 с.

32. Колесов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. – М., 2006. – № 2. – С. 20-22.

33. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицкой – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.

34. Котельникова В. и др. Подготовка учителей предпринимательства: профессионально-ориентированный подход // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 1. – С. 161-163.

35. Лазарев В.С. Конопина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. – М., 2000. – № 3. – С. 29.

36. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся. – М.: Творческий Центр Сфера, 2005. – 94 с.

37. Материалы заседания Президиума Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию (июнь 1998 г.).

38. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность / Под редакцией П.И. Пидкасистого; Педагогическое общество России. – М., 2002. – 267 с.

39. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: методические рекомендации / Под редакцией проф. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 23.

40. Павлова М.Б. Питт Д. Образовательная область «Технология»: Теоретические подходы и методические рекомендации. – Йорк, 1997. – 86 с.

41. Павлова Маргарита, Питт Джеймс Дизайн-подход как основа обучения. – Нижний Новгород, 2001. – 285 с.

42. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

43. Пичугина Г.В. Компетентностный подход в технологическом образовании // Школа и производство. – М., 2006. – № 1. – С. 10-15.

44. Подготовка специалиста в области образования. Структура и содержание / Отв. ред. Г.А. Бордовский; РГПУ им. Герцена. – СПб., 1994. – 210 с.

45. Подготовка специалиста в области образования. Анализ и оценка качества. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1996. – С. 23.
46. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся // Педагогика. – М., 2005. – № 5. – С. 74.
47. Проект федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования для общественной экспертизы и обсуждения в академическом сообществе. – СПб., 2008. – 599 с.
48. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов образовательной системы современного вуза: дисс. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 2004.
49. Райцев А.В. «Национально-региональный» или республиканский? // Высшее образование в России. – М., 2002. – № 5. – С. 93.
50. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; под ред. А.С. Роботовой. – 2-е изд., стереотип. – М., 2004. – 208 с.
51. Школа творческого развития личности / Л.И. Рысак, Н.П. Капустин, Л.А. Комиссарова, С.М. Коровкина. – М., 2002. – 95 с.
52. Сазонов Б.А. Учебно-методические рекомендации по расчету трудоемкости основных образовательных программ и учебной нагрузки студентов в зачетных единицах на основе ФГОС ВПО / Методологический семинар. – СПб., 16-18 ноября 2006 г.
53. Синицкая Н.А. Социально-экономические аспекты развития регионов европейского севера // Вестник Поморского университета. – Архангельск, 2003. – № 2 (4). – С. 88.
54. Сковородкина И.З. Национальное образование на Архангельском Севере (1917-1999 годы): монография. – Архангельск: ПГУ им. Ломоносова, 2001. – С. 23.
55. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий. Методическое пособие / Под общей редакцией О.В. Акуловой, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 23.
56. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 3. – С. 26.
57. Томилов Ф.С. Север в далеком прошлом // Краткий исторический очерк. – ОГИЗ Архангельское издательство, 1947. – 95 с.
58. Филиппов В.М. Модернизация Российского образования // Педагогика. – М., 2004. – № 3. – С. 3-11.
59. Фурсенко А.А. Выступление на пленарном заседании // Педагогическое образование. Материалы Всероссийского совещания руководителей региональных учреждений дополнительного педагогического образования и ректоров педагогических университетов России «Задачи педагогического

образования на современном этапе модернизации российского образования» 29-30 мая 2006 г., СПб РГПУ им. А.И. Герцена // Бюллетень ученого совета РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2006. – № 9 (35). – С. 15-16.

60. Хотунцев Ю.Л. Программа «Основы технологической культуры» // Школа и производство. – М., 2002. – № 7. – С. 9-12.

61. Чельшкова М.Б., Татур О.А. О модернизации контрольно-оценочных систем в образовании // Материалы 4 межрегиональной научно-практической конференции Проблемы и перспективы взаимодействия вузов СП с регионами России в контексте реформирования образования. – СПб., 2001. – С. 10.

62. Чошанов М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы // Педагогика. – М., 2000. – № 10. – С. 102.

63. Шагеева Ф., Иванова В. Проектирование образовательных технологий.

64. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 8. – С. 31.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА РУССКОЙ НАРОДНОЙ
КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА**

**3.1. Актуальность реализации педагогического
потенциала русской народной культуры
в развитии творческих способностей подростка**

Русская народная культура – богатейшая сокровищница, в которой содержится многовековая мудрость великого народа, высокие нравственные идеалы и ценности, основы духовности. Также она является важнейшим средством эстетического и этнокультурного воспитания.

Обладая огромными воспитательными, обучающими и развивающими возможностями, русская народная культура может активно участвовать в процессе художественного образования и эстетического воспитания, а также развития личности подростка, его творческих способностей.

Сегодня решение проблем духовно-нравственного обновления и возрождения общества, а также образовательной среды, невозможно без усиления роли и значимости этнокультурного воспитания в общеобразовательной школе, а также реализации тех богатейших педагогических возможностей, ресурсов, резервов, средств, которые нам может предоставить русская народная культура.

Происходящие изменения в культурной и социально-политической жизни общества становятся векторами развития современного образовательного процесса в России и мире; причинами переосмысления целей, задач, содержания, средств обучения и воспитания в новых реалиях. Существующие в нашей стране различные направления в области инновационной политики образования, модернизации систем обучения и воспитания, интеграции и гуманизации педагогического процесса предъявляют новые требования как к профессиональной работе самого учителя, так и к учебно-познавательной, творческой деятельности учащихся, а также к образовательному процессу в целом.

Существенные перемены в общественно-политической жизни являются важнейшими предпосылками к совершенствованию методов, содержания, технологий и средств обучения в современных социокультурных условиях. Новейшие приоритеты в обучении и воспитании обуславливают необходи-

мость совершенствования и дальнейшего развития системы образования, разнообразных методик и программ обучения.

В условиях стремительного развития социально-культурной среды, общества в целом, инновационной политики в сфере российского образования, внедрения различных новых разработок в педагогический процесс, постоянного совершенствования практически всех сфер человеческой деятельности, всё более актуальной становится проблема развития творческих способностей личности.

Сейчас общество и государство предъявляют к выпускникам школ очень высокие требования, среди которых не только освоение обязательной образовательной программы, получение новых знаний, овладение необходимыми навыками, но и обладание такими качествами, как умение самостоятельно планировать собственную образовательную траекторию, решать поставленные задачи творчески, оценивать правильность выполнения учебного или творческого задания, ответственность; мобильность; креативность и т.д.

Все вышеназванные положения подчёркиваются в таких документах по образованию, как Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Также данные положения находят своё отражение в таких документах, как Фундаментальное ядро содержания общего образования, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

Всё чаще сегодня можно слышать фразу, что творчество, творческие способности, креативность – уникальное состояние человеческого ума – станут в первой половине нового столетия ресурсом, от «критической массы» которого будет зависеть всё [4].

Несомненна практическая ценность творчества для всех сфер человеческой деятельности: науки, культуры, искусства, бизнеса, образования, спорта и т.д. Творческий подход в любом деле, генерирование идей, креативные решения различных задач – вот те непременные двигатели прогресса, обеспечивающие непрерывное развитие и совершенствование современной реальности.

Формирование гармоничной целостной личности, владеющей не только знаниями, умениями, навыками, но и способной их творчески применить на практике – одна из приоритетных задач учителей дисциплин художественно-эстетического цикла. Поэтому среди основных направлений деятельности учителей общеобразовательных школ – развитие творческих способностей подрастающего поколения.

Современных подростков необходимо готовить к жизни в новом информационном веке. Различные педагогические инновации в области художест-

венно-эстетического образования, которые развивают творческое мышление, воображение, фантазию, играют главенствующую роль в подготовке школьников к решению проблем в повседневной жизни [3].

Важно воспитание личности, обладающей богатым творческим потенциалом, высокой культурой, компетентностью в применении имеющихся знаний в различных ситуациях и профессиональной деятельности. Особую важность для формирующейся личности приобретают: готовность к эффективной и грамотной реализации освоенных умений и навыков художественно-творческой деятельности на практике; социализация, вхождение личности в творческую социальную среду; способность решать поставленные задачи быстро, легко, нестандартно; национальное самосознание. Следовательно, данные качества необходимо формировать и развивать у подрастающего поколения в процессе обучения и воспитания.

Изучение русской народной культуры, искусства является одним из важнейших аспектов современной художественной педагогики. Создание нового, неповторимого, самобытного, оригинального, авторского искусства всегда должно опираться на базисные знания, истоки народного творчества и искусства. Столетиями лучшие традиции оттачивались и передавались из поколения в поколение как эталон красоты и образец вкуса. Красота предметов декоративно-прикладного искусства, материальной культуры воспитывает эстетический вкус, активизирует творческие начала в личности. Также народная культура позволит сформировать у школьников эстетическое и эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Русская народная культура представляет собой важнейший фактор нравственно-эмоционального воздействия на личность. Целенаправленное, поступательное и методическое развитие творческих способностей подростков в общеобразовательной школе необходимо строить на основе русской народной культуры, так как она имеет богатейшие воспитательные и развивающие возможности. Применение русской народной культуры, реализация её педагогического потенциала в учебно-воспитательном процессе поможет эффективно развивать как творческие способности школьников, так и их духовно-нравственные качества; формировать высокую культуру личности.

Вместе с развитием творческих способностей с помощью русской народной культуры важно этнокультурное воспитание школьников в целом; воспитание патриотических чувств к своей Родине; приобщение к национальным традициям, обычаям, фольклору, приобретение подростками глубоких знаний в области этнической культуры. Необходимо формировать у школьников чёткие установки на решение творческих задач; ориентировать подрастающее поколение на этнокультурные ценности как основополагающие.

3.2. Художественно-образная выразительность русской народной культуры как средство развития творческих способностей подростка

Русская народная культура многообразна и многопланова. Народные промыслы, материальная культура, предметы домашнего обихода, архитектурные постройки, костюм, письменность в сочетании с русскими народными сказками, поверьями, пословицами и поговорками, былинами, быличками и бывальщинами, мифами и легендами, а также самобытными традициями, обычаями и праздниками создают целый мир таинственный, удивительный, полный волшебства и необычных образов. Всё это и составляет русскую народную культуру, определяет её неповторимый яркий колорит [7].

Русская народная культура раскрывает перед нами удивительный мир самобытных поэтических образов. Она обладает богатой и уникальной художественно-образной выразительностью, которая является важнейшим средством развития творческих способностей подростка.

Например, нижегородская резьба по дереву создала великолепную галерею народных скульптурных образов, которые восхищают затейливой орнаментальностью, ярким узором, внутренней силой и гармонией.

Львы, русалки, птицы-Сирины – одни из самых популярных магических персонажей в нижегородской резьбе.

Интересны изображения необычных львов на нижней доске наличника светелки 1881 года из деревни Налесино, Городецкого района. Один лев изображён с лисьей головой и с гривой в виде мантии, другой – с мордой, напоминающей человеческую маску [11]. Вероятно, эти изображения связаны со старинными легендами, поверьями и преданиями. Народные мастера воплощали древнейшие символы в произведениях искусства, наделяли их новым красочным звучанием.

В нижегородской резьбе встречаются диковинные образы львов с рыбьими хвостами, женской грудью и мужской головой, с бородой и усами. Смысл древних символов не всегда понятен. Они изображались мастерами, которые следовали традиции. Иногда художники иронизировали, шутили, пытались глубоко и философски осмыслить значения символов и приблизить их к пониманию современного человека.

Фантастические, фольклорные персонажи, изображённые в нижегородской резьбе, являются своеобразным отзвуком древнейших сказаний, поверий и преданий русского народа. Художественно-образная выразительность резьбы по дереву вызывает особый интерес. Композиционное равновесие, декоративность, ритм, приёмы стилизации – всё это отличает искусство нижегородских резчиков. Совершенством композиции и лаконичностью форм поражает ставня со стариком – солнцем. Этот сюжет также необычен и является отражением старинных легенд и сказок. Эмоциональное звучание

композиции дополняется ярким стилистическим и декоративным наполнением. Композиционно идеально изображены и другие персонажи нижегородской резьбы, такие как утки, гуси, лебеди, русалки, берегини, фараонки, драконы. Народные мастера вырисовывают фольклорных персонажей и животных предельно лаконично и декоративно. Такая художественная декоративная выразительность могла быть доступна только очень одарённому художнику. Необыкновенный талант русского народа, присущее ему чувство прекрасного позволили создать оригинальные произведения, способствовали расцвету высокого искусства народной архитектуры и домовой резьбы.

Сюжеты русской деревянной резьбы интересны и самобытны. Затеиливые узоры в изображениях архитектурных построек обладают не только внешней художественной привлекательностью, но и внутренней духовной составляющей, которая опирается на многовековые традиции и народные ценности. Гармония внешней и внутренней красоты произведений нижегородских мастеров делает резьбу по дереву ещё более ценной с эстетической и нравственной точки зрения. Важнейшее значение этот факт имеет для педагогической науки.

Традиционные украшения русских изб – коньки на крышах вызывают неподдельный интерес. В отличие от богатой узорочьем нижегородской резьбы, данный вид декоративно-прикладного искусства очень лаконичен. Пластика этой своеобразной скульптуры, в которой достаточно скупно выявлены лишь основные формы, согласуется с общей пластикой бревенчатого сруба. Скульптура, возвышаясь над фронтоном, завершает композицию фасада избы.

Ни один конёк не похож на другой, с соседней избы. Одни коньки горделивые и статные, другие – маленькие и скромные. Фигурки коней можно встретить не только на кровлях домов. Конскую голову можно увидеть над крыльцом, на банях, на крышах амбаров.

Образ коня – один из любимых и древнейших в русской народной культуре. Он встречается во внутреннем убранстве дома, в росписях и скульптурных деталях утвари, в вышивках. Изображение коня имеет глубокий философский смысл. Издревле конь был помощником земледельца и другом ратника. В богатейшем русском фольклоре конь запечатлён как «вещий», «могучий», «стремительный», как олицетворение силы, света, солнца, красоты, добра. Он связан с древними воззрениями славян – земледельцев на природу. Конь – символ солнца, движущегося по небу.

До сих пор в некоторых местах Олонецкой губернии сохранились кони-охлупни, которые соседствуют с солярными знаками, вырезанными на «полотенце» – доске, прикрывающей стык досок у щипца и спускающейся из-под конька. Кони-охлупни северных областей, особенно Вологодской и Архангельской, имеют яркие художественные особенности монументальной скульптуры. Также фигурки коньков украшали крыши домов в Ярославской, Костромской, отчасти в Тверской, Московской, Нижегородской губерниях [14].

В древности на Руси коньки считались оберегами от тёмных сил. В обрзе коня наши предки видели небесную силу и божественный свет. Символика данного образа сложна и многозначна. Общим для многих индоевропейских народов был образ коня, впряжённого в колесницу и влекущего богов и героев по небу или переносящего их из одной стихии в другую. На боевой колеснице, запряжённой конями, передвигается Перун, бог – громовержец древних славян. Также наши предки наделяли коня способностью предвещать судьбу.

Особый интерес вызывают русские прялки, обладающие неповторимой художественно-образной выразительностью. Поражает не только декоративное убранство прялок, но и их богатая история. Известно, что на территории нашей страны прялки существовали уже в эпоху неолита. Об этом говорят находки археологов в Вологодской области на реке Модлоне. При археологических раскопках в Новгороде были обнаружены гребни, лопасти и донца прялок, относящихся к XI-XV векам.

Изображённые на русских прялках образы очень декоративны. Их отличает графически-плоскостная манера исполнения, благодаря которой персонажи легко читаются на пёстром фоне прялок. На Волге, например, наиболее известны городецкие донца, обильно украшенные геометрической резьбой, интересными сюжетными резными и живописными сценками из жизни или сказки.

Рассматривая донце прялки второй половины XIX века (район Городца Нижегородской губернии), можно отметить её художественные достоинства, среди которых лаконичность, выверенность форм изображения, гармоничная цветовая палитра [8]. Многоуровневость общей картины достигается благодаря условному делению пространства изделия на несколько секторов.

В самом низу донца прялки изображена сцена чаепития. Нарядные дамы и кавалеры общаются друг с другом, их жесты и движения органичны, фигуры обладают удивительной пластикой. Также здесь изображены предметы домашнего обихода, такие как самовар, чайник и чашки, настенные часы и другие. Каждая деталь изображения тщательно прорисована.

В верхнем отделе донца прялки изображены два всадника, смотрящие друг на друга. Между ними раскинулось пышное дерево с цветами и ажурными листьями, на котором сидит волшебная птица с богатым оперением.

Оба изображения разделяет по середине поле с мастерски рассыпанными на нём цветами: розами, ромашками, маками.

Персонажи, изображённые на донце прялки, ярко выделяются на золотисто-красном фоне изделия. Стилизованные образы создают атмосферу сказочности, нереальности происходящего. Даже обычная сцена чаепития превращается в торжественную, праздничную церемонию.

Городецкие прялки – будто деревенские красавицы в нарядной одежде с бусами. Их отличает крупная лопасть, украшенная золотой розеткой с чётко

прорезанными лучами. Вокруг в строгом ритме располагаются окрашенные в серебро полурозетки и четверти розеток. Они горят, как солнце и звёзды, на светло-голубом фоне центрального поля. А выше – красное поле. На нём – ряды стеклянных и деревянных бусин в круглых отверстиях доски. Ножка поверх резьбы ярко раскрашена.

В Ярославской губернии встречаются стройные прялки – «башенки», прорезанные ярусами арочных окошек. Башенкой называется своеобразная ножка прялки. Она крепится в пирамидальный, украшенный резьбой и орнаментом выступ донца. Башенка с почти ювелирной тончайшей резьбой и плавными линиями силуэта является главным художественным элементом прялки данного типа. Маленькая лопастка оставалась гладкой, либо скромно орнаментировалась.

Среди ярославских прялок встречаются и такие, у которых ножки представляют собой пучки витых колонок или гранёные тонкие столбики. Здесь целесообразно говорить о глубоком понимании архитектоники предмета, воспитанное у художников на предметах декоративно-прикладного искусства, местных традиционных образцах архитектуры: колокольнях, шатровых храмах, резных белокаменных колонках и деревянных светцах.

На севере Ярославской области (в Любимском, Даниловском районах) делали прялки – «терема» с широкой ножкой, которая плавно переходила в ромбовидную лопастку. Вершина этой лопастки прорезная. В прорезях изображается дерево с птицами на ветвях и парой конских головок у его основания – Древо жизни. Мастер воссоздаёт на прялке древние символические образы.

На прялках – «теремах» художники изображали высокую башню со шпилем, часами-розеткой и воротами. Отсюда и название прялки – «терем». Ниже помещались сцены праздничных чаепитий, хороводов, плясок, езды на санях.

Из Вытегорского и Каргопольского уездов Олонецкой губернии происходят монументальные прялки с вытянутыми лопастями на сравнительно коротких ножках. Здесь, в деревнях по берегам Кенозера, были найдены необычные прялки. Их отличает огромная лопасть, увенчанная пятью резными кружками. Почти вся лопасть и совсем коротенькая ножка покрыты трёхгранной резьбой. Узоры ложатся чёткими, организующими плоскость полосами, треугольниками, кругами. Особенно надо отметить нигде более не встречающийся мотив резьбы, названный кенозерским: веерообразно расходящиеся лучи, заполняющие квадраты, круги. То лучи идут цепью в одну сторону, то навстречу друг другу, в местах соединения образуя ребро. Поэтому узор начинает казаться выпуклым. Кенозерская резьба дополняется росписью; изображения цветов, ветвей написаны звучно, масляными красками. Таким орнаментом любили украшать в этих местах сундуки, шкафчики, дуги, тонкие стенки – переборки в избах, выносы кровель.

Отдельную группу составляют поморские прялки с Онежского полуострова и Терского берега Кольского полуострова. Лопастки их вытянуты и заметно расширены кверху, завершаясь прорезными наверхиями. Узоры прялок с Онежского полуострова похожи на скопления звёздочек, снежинок или прихотливые геометрические орнаменты. Эта неглубокая трёхгранно-выемчатая резьба сочетается с прорезями и контурной резьбой, реалистически изображающей рыб, птиц, северных оленей. Их миниатюрные выразительные фигурки помещаются среди кругов, заполненных мерцающей от игры светотени мелкой резьбой. За неповторимость, индивидуальность облика здешние прялки прозвали «рожицами», а за стройность сравнивали с пером птицы.

На Северной Двине и Мезени прялки украшают графические росписи – северодвинская и мезенская. Истоки этих видов росписи с их традициями уходят в глубь веков, к богатой художественной культуре Древней Руси.

Прялки из Пермогорья яркие и сказочные. Стройная, сравнительно небольшая лопасть прялки с ромбовидными наверхиями – городками переходит в плавно суживающуюся ножку, по краям украшенную рядами резных кругов. И городки, и свешивающиеся внизу лопасти гирьки – сережки имеют на концах шишечки. Уже форма прялки, изобилующая резными деталями, говорит о богатой местной традиции декоративного искусства. На светло-жёлтом фоне чёрной краской прорисованы контуром веерообразные листья, стилизованные цветы и ягоды на ветвях, образующих своими изгибами сердцевидные мотивы. На лицевой стороне лопасти среди побегов – птица с раскрытыми крыльями, на обратной – вещая птица-Сирин в короне. Контурные фигуры заполнены красной, жёлтой и зелёной краской. Манера росписи близка графическим приёмам миниатюр, украшавших рукописные книги на Двине.

Рядом с праздничным горением красок северодвинских прялок росписи мезенских мастеров кажутся строгими и несколько сумрачными. Но в них – своя красота. Прялки делали в селе Палашелье и ещё в нескольких деревнях по Мезени.

Исследователи народного искусства считают мезенские росписи прялок наиболее архаичными среди всех остальных. Действительно, в них будто оживает древняя техника росписи по дереву. Мезенские узоры – полосы из квадратов, треугольников, вертикальных и косых черточек, штрихов – близких к геометрическому стилю резьбы по дереву. Талантливые мастера выработали изящную каллиграфическую манеру рисунка – скорописи, который при небольшом наборе элементов позволял свободно варьировать и комбинировать мотивы.

Орнаментальная роспись на мезенских прялках покрывает ковром лицевую сторону лопастей. В ней – геометрический орнамент, ряды птиц, похожих на завитки – пушинки, и самые главные изображения – ряды оленей и коней. Они силуэтны. Головы и спины намечены чёрным контуром, туло-

вище – красной краской. Ноги теряются в паутине мелких крестиков, овалов, штрихов, завитков. Фигурки следуют одна за другой. Ритмичные повторы их очертаний завораживают. Кони и олени образуют бесконечный волнообразный узор. При таком своеобразном орнаментальном подходе, при всём лаконизме художественного языка в росписи проявляется поэтическое отношение мезенских мастеров к природе, основанное на её глубоком понимании. Русские прялки являются самобытным и неповторимым, с точки зрения художественно-образной выразительности, явлением русской народной культуры.

Невероятной образностью отличается русская народная вышивка – древнейший вид декоративно-прикладного искусства. Лиричность и красота образов вышивки восхищают. Различные птицы – частые гости сюжетов. Среди них: петухи, лебеди, утки, птицы-павы с цветущими хвостами.

Привлекает особое внимание вышивка второй половины XIX века (Калужская губерния). Здесь изображена фантастическая птица с пушистым хвостом, вместо перьев у неё – цветы. Крылья подняты высоко вверх, силуэт её плавный и обтекаемый [14]. Надо отметить особенную мягкую пластику, присущую изображениям на предметах декоративно-прикладного искусства и народной вышивки в частности. Графичные линии, рисующие силуэт птицы, орнамент вокруг неё, узорчатость оперения также плавны и затайливы. Лаконичный красно-золотистый колорит общей картины создаёт весеннее радостное настроение.

Скульптурным богатством форм отличается русская глиняная игрушка. Её история насчитывает несколько тысячелетий. Она связана с древними сказаниями, легендами, воззрениями на природу наших предков. Глиняная игрушка очень традиционна. В ней сохраняется устойчивость образов, форм и приёмов исполнения. В данном виде декоративно-прикладного искусства встречаются фигурки дам и кавалеров, сказочных птиц и зверей, всадников.

Однако за внешним подобием скрываются многочисленные оттенки и варианты в передаче одинаковых сюжетов. Детали одежды, предметов домашнего обихода, изображённые в глиняной игрушке, всегда несут в себе следы различных эпох и местных традиций [5].

Образы русской глиняной игрушки порой причудливы, иногда наивны, но всегда завораживают своей самобытностью и ярким колоритом. Куполообразные юбки дам содержат изображения архаичных солярных знаков, геометрический и растительный орнамент, несущий сакральный смысл. Фигурки птиц и зверей напоминают персонажей русских народных сказок.

Наиболее ранние глиняные игрушки отличаются особой символичностью. В них слышатся отголоски древнейших верований и старинных легенд. Среди таких персонажей: олени с ветвистыми рогами, напоминающими Мировое Древо; фигурки водоплавающих птиц – уток, лебедей, гусей, которые считались оберегами от тёмных сил и талисманами на счастье и

удачу; фигурки коней, которые также почитались как священные животные, связанные с солнцем, светом, высшими добрыми силами.

Пластичные формы русской глиняной игрушки проникнуты внутренней гармонией. Эта гармония выражается в соразмерности и пропорциональности всех деталей изображённого персонажа, в его цветовой гамме и эмоциональном наполнении. Фигурки персонажей отличаются статностью, горделивостью. Порой они ироничны, а иногда строги и серьёзны. Глиняная игрушка представляет собой удивительное явление русской народной культуры.

Всемирную известность приобрело родившееся на берегах заволжских рек искусство хохломской росписи. Назван этот вид декоративно-прикладного искусства по имени старинного торгового села Хохлома, куда свозились на продажу, выточенные на токарном станке, изделия с удивительной росписью: поставцы, бочата, чаши, блюда, удобные для хранения в них крупы, муки, соли, сахара и специй.

В хохломской росписи XIX века широко использовался травный орнамент. Народным мастерам нравилась свобода и особая живописность исполнения данного вида орнамента, возможность мгновенной, из глубины души идущей импровизации затейливого узора. Написанный на золотом фоне, лёгкий травный орнамент называют «верховым» письмом в отличие от фонового, которое демонстрирует совершенно другие живописные и декоративные качества росписи [14].

Хохлома стала уникальным промыслом благодаря технике, которая обеспечивает получение золотого цвета в росписи без использования драгоценных металлов. С этой техникой были знакомы ещё иконописцы Древней Руси. Её суть заключается в металлизации поверхности деревянных изделий, которая после покрытия расписанного изделия лаком приобретает цвет золота.

Для колорита хохломской росписи типично сочетание красного и чёрного цвета с золотым. Орнаментальный декор всегда строго зависел от формы и назначения предмета. Дешёвую обиходную посуду можно отличить по простым узорам, нанесённым специальными штампами из фетровой ткани. Это ромбики, спирали, маленькие розетки, цветочки и листики. Чаще всего они сочетались с простейшей росписью по бортику из красных и чёрных вертикальных мазков. Дорогие вещи расписывали кистью от руки, создавая различные композиции травного узора, где ритмично чередуются слегка изгибающиеся тоненькие красные и чёрные веточки с пышными листьями – травинками. Иногда пушистая красно-чёрная травка дополняла основной орнаментальный мотив вьющегося крупного стебля, каждый завиток которого заканчивался красной ягодкой либо красивым живописным цветком. На дне миски или чашки художники исполняли оригинальную композицию из трав, заключённую в ромб. Она получила название «пряника».

В орнаменте хохломской росписи восхищает не только виртуозное мастерство художника, но и поэтичность созданного образа, заставляющего

вспомнить волшебный, приносящий счастье алый цветок, который, как рассказывают легенды, можно увидеть только в ночь накануне Ивана Купалы. В хохломской росписи также встречаются этнографические мотивы с чудесными птицами – персонажами различных русских народных сказок и старинных преданий. Эти мотивы интересны своей художественной выразительностью и техникой исполнения. Грациозные и изящные силуэты птиц стилистически поддерживаются и дополняются декоративным орнаментом, который содержит многочисленные изображения роскошных листьев, плодов и цветов, геометрические узоры, имеющие глубокий сакральный смысл.

В хохломской росписи нашли своё отражение графические орнаменты с чёткими линейными контурами и тонкой проработкой деталей штрихом. Они способствовали появлению рисунков в технике «под фон». Мотивы «кудрины» были подсказаны рисунками с завитками, украшавшими заставки древних драгоценных рукописей. Многие художественные особенности росписей Хохломы были результатом слияния в промысле различных традиций русского народного декоративного искусства и культуры, некоторые из которых восходили к орнаменту иконописи и книжной миниатюры, а другие – к ремёслам Древней Руси.

Живописные средства художественно-образной выразительности русских прялок и хохломы, графические приёмы народной вышивки, скульптурные традиции резьбы по дереву и глиняной игрушки можно применять в современном художественном творчестве. Это усилит красочное наполнение произведения искусства, его характер и эмоциональное звучание.

Применяя в творчестве средства художественно-образной выразительности русской народной культуры, такие как гротеск, метафора, трансформация образа, художественный синтез, декорирование, преувеличение и преуменьшение элементов композиции, стилизация и другие, можно создавать авторские художественные образы, интересные сюжеты, оригинальные картины.

Русская народная культура со своей неповторимой художественно-образной выразительностью всегда привлекала внимание различных художников, учёных, коллекционеров во все времена. Произведения народных мастеров и сегодня продолжают восхищать и вдохновлять книжных иллюстраторов, живописцев, скульпторов, а также исследователей и педагогов.

В русской народной культуре, искусстве соединились воедино древность и современность, волшебная сказочность и обыденная реальность, устойчивость тем, предметов, форм и неисчислимость, многообразие их вариантов; в каждом отдельном произведении – необыкновенная глубина и обобщённость содержания, выраженные лаконично, с помощью ярких и точных деталей. Вот почему именно художественные достоинства произведений, удивительная выверенность их форм и содержания заставляют художников всех времён обращаться к народной культуре как к неиссякаемому творческому источнику [8].

В русской народной культуре содержится единство эстетического, художественного и нравственного воспитания, что является главным условием эффективности всей педагогической работы. В ней аккумулируется традиционный художественный и духовно-нравственный опыт многих поколений мастеров. Произведения народной культуры и искусства способствуют формированию и развитию художественно-эстетического вкуса, нравственного идеала, системы ценностей, творческих начал в личности.

Необходимо систематически и целенаправленно приобщать подрастающее поколение к русской народной культуре, традициям и обычаям родного края, художественно-эстетическому наследию. Это будет способствовать гармоничному целостному развитию личности подростка, формированию эстетических, этических, духовно-нравственных качеств, эмоционально-ценностного отношения к явлениям действительности, окружающему миру, людям. Важно научить школьников бережно и с уважением относиться к своей культуре и культуре всего мира; понимать и сохранять национальное богатство своего народа.

Подростки, приобщаясь к русской народной культуре, постигая традиции художественных промыслов, подробно изучая этнографический материал, несомненно, приобретут положительный творческий опыт, глубокие знания, а также умения и навыки, необходимые им для творческой деятельности.

3.3. Факторы и условия реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка

При реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка необходимо учитывать ряд важных условий и факторов, которые могут благоприятным образом влиять на процесс формирования личности, духовно-нравственных качеств школьника, его творческого потенциала.

Творчество в подростковом возрасте становится своеобразным способом самовыражения. Оригинальные, творческие задания интересны подросткам. Подростковый возраст является периодом новых открытий; поиска своего стиля, образа; формирования системы ценностей; становления «Я-концепции». Поэтому работа над ярким, необычным арт-проектом является одной из возможностей выделиться среди сверстников, продемонстрировать свою индивидуальность и неповторимость. Это чрезвычайно важно для каждого подростка. Также нестандартные творческие задания помогают в тренировке фантазии и воображения.

В структуре художественно-творческих способностей воображение играет главенствующую роль [13]. Воображение находится в тесной взаимо-

связи с творческой функцией интеллекта. Оно является необходимым условием расширения и углубления знаний и интересов подростков. Отправной точкой для развития такого компонента творческих способностей личности школьника, как воображение является целенаправленное активное включение фантазии подростков в решение конкретной творческой задачи.

Наряду с воображением важнейшим компонентом творческих способностей подростка является фантазия. Многие исследователи рассматривают процесс фантазирования как необычное комбинирование элементов повседневной действительности, придание новых смысловых значений различным объектам и явлениям окружающего мира.

Однако наряду с этим процессы фантазирования тесно связаны с феноменом создания совершенно новых форм и конструкций, структур и художественных образов, аналогов которых нет в окружающей нас природе. Это и есть отличительная особенность процессов фантазирования и воображения – придумывать то, чего ещё нет. В истории мирового отечественного и зарубежного искусства известно множество примеров создания уникальных художественных образов, воплощённых в красках, глине, мраморе, ткани, музыке, стихах. Например, удивительные картины С. Дали, П. Пикассо, В. Кандинского, К. Малевича, А. Матисса, П. Гогена и других знаменитых художников.

Фантазия и воображение являются ключевыми факторами в творчестве любого художника. Создание своего, ни на что не похожего мира, полного удивительных иллюзий, образов и конструкций, где расцветают фантастические пейзажи во всех красках бытия, цветы и травы, живут волшебные звери и птицы, интересные персонажи – важнейшая составляющая творчества настоящего художника.

В процессе развития творческих способностей школьников нужно учитывать его индивидуальный стиль деятельности. Поэтому индивидуализация творчества школьника является неотъемлемым условием педагогической работы. Важно предоставлять подросткам возможности для творческого самовыражения, создания уникальных проектов, окрашенных индивидуальным эмоциональным колоритом и стилем.

Предоставление подросткам возможности для свободного выбора художественных средств, техник и технологий выполнения учебно-творческого задания, тематики и жанра художественного произведения, является важным условием для творчества школьника. Существующее многообразие творческих подходов и художественных решений для создания произведения искусства, безусловно, предоставляет простор для полёта фантазии и игры воображения. Подлинное творчество не ограничивается узким набором техник и приёмов, которыми обладает художник. Настоящее творчество всегда многогранно и многомерно. Оно включает разнообразные методы, средства и технологии создания художественного произведения. Здесь всё зависит от замысла, идеи и смысла будущего произведения искусства. Для

одних картин подходят одни художественные материалы и техники, для других арт-объектов следует подбирать новые подходящие решения. Поэтому важно, чтобы ученик обладал широким спектром разнообразных методов и приёмов создания произведения искусства. В связи с этим следует особенно подчеркнуть важность предоставления педагогом возможности свободы творческого выбора подростку.

Также следует отметить, связанное с вышесказанным, условие для самореализации школьника, а также самоопределения и самопознания личности. Поиск своего собственного «Я» чрезвычайно важен и актуален для подростка. Поэтому так важно, чтобы школьники сами выбирали интересные для них темы и жанры искусства, которые будут способствовать максимально самовыражению современного подростка.

Школьников необходимо обучать восприятию и видению мира, способности преобразовывать окружающую нас реальность в уникальные, самобытные художественные образы. Создание новых необычных образов в искусстве является ключевым моментом в творчестве любого художника. Наряду с этим неотъемлемым компонентом творчества является познание, радость от открытия чего-то нового, интересного.

Исследуя жизнь и творчество знаменитых творцов, А. Роу, обнаружила единственное общее в их биографиях – радость творческого открытия в подростковом возрасте [10]. Поэтому развитие творческих способностей должно начинаться с познания, изучения нового материала, глубокого осмысления приобретённых знаний. В творческом процессе важную роль играют теоретические знания, фундаментальные основы предмета.

Педагогическая ценность познания русской народной культуры обусловливается рядом факторов, среди которых: специфичное удивительное преломление в народной культуре художественно-выразительных средств многих видов искусств, богатое эмоционально-ценностное наполнение этнической культуры, её духовно-нравственное содержание. Поэтому изучение русской народной культуры в учебно-воспитательном процессе поможет школьникам намного эффективнее осваивать знания, умения и навыки различных предметов художественно-эстетического и гуманитарного цикла в общеобразовательной школе.

Актуализация русской народной культуры, её средств художественно-образной выразительности в учебном процессе позволит значительно повысить качество художественного образования и эстетического воспитания в школе. Разработав эффективные методики, педагогические технологии, создав благоприятные условия для развития творческих способностей подростков, учитель может достичь высоких результатов в своей педагогической работе.

Подросткам интересно всё яркое, неординарное, всё то, что выходит за рамки обыденности и шаблонов. В этот возрастной период формируются индивидуальный творческий стиль деятельности; мировоззрение; ценност-

ные ориентации. Подростки стремятся к самосовершенствованию, постижению новых смыслов, независимости. Всё обычное для подростков становится скучным и серым. Отказ от стереотипов также свойственен школьникам этого возраста.

На занятиях изобразительным искусством и художественным творчеством важно, чтобы подростки были раскованы для творческой работы, заинтересованы в достижении высоких результатов, создании собственного произведения искусства. На каждом уроке необходимо предоставлять школьникам возможность фантазировать, «играть с образами», приносить в творческую работу свои уникальные идеи. Занятия по изобразительному искусству и художественному творчеству с включением в них этнокультурного компонента будут способствовать эффективному развитию творческих способностей подростков, расширению их кругозора и интересов, развитию образного мышления и творческого воображения, целенаправленности в художественной деятельности.

Интерес подростков к изобразительному, декоративно-прикладному и русскому народному искусству и культуре происходит в определённой последовательности. В процессе изучения этнографического материала школьники приобретают глубокие знания в области русской народной культуры, осваивают целый ряд графических, живописных умений и навыков. Подростки учатся анализировать различные ситуации, явления и предметы, а также окружающий их мир. Необходимо сформировать повышенный устойчивый интерес подростков к изучаемому предмету.

Образовательный процесс должен носить интегративный характер, предполагающий применение как стандартных, так и не стандартных форм своей организации. Это могут быть лекционные занятия, практикумы, арт-лаборатории, мастер-классы, творческие семинары, экскурсии, деловые игры, круглые столы, дискуссии, вебинары, видеомосты, викторины и т.д. Также важно, чтобы учебно-воспитательный процесс носил творческий характер.

Необходимо, чтобы процесс выполнения школьниками учебного или творческого задания стал лично значимым. Он должен вести к созданию оригинальных работ, в которых отражаются интересы подростка и воплощается его индивидуальный творческий опыт.

Учитель в процессе обучения и художественно-эстетического воспитания должен развивать творческие способности подростка, не упуская из виду саму личность школьника, уделяя значительное внимание формированию у подростка потребности в познавательной деятельности и активной жизненной позиции создателя.

Творческие задания должны быть направлены на формирование активности подростков, желания подойти к решению поставленных задач креативно, нестандартно. Важно учитывать инициативность самого школьника, личностную мотивацию, являющуюся определяющей в творчестве. Подрос-

ток должен быть заинтересован в создании своего художественного произведения.

В процессе развития творческих способностей подростка важно учитывать, что ему необходим положительный образец поведения, творческая личность, на которую он бы мог равняться, с кем бы мог себя идентифицировать. Личность учителя выступает здесь главным примером. Поэтому учителю нужно постоянно самосовершенствоваться, развивать свой творческий потенциал, вести научные исследования, в том числе междисциплинарные; интересоваться различными новинками в области педагогики, и педагогики искусства в частности; применять в своей работе инновационные методы, технологии, средства обучения и воспитания. Творчество учителя является неотъемлемым условием для развития креативности подростка.

Если учитель обладает высокими творческими возможностями, то одарённые, талантливые ученики всегда добиваются блестящих успехов в какой-либо деятельности [12]. Учитель должен стать помощником для ученика в творческих начинаниях, добрым проводником в мир искусства. Личность учителя рассматривается в нашем исследовании как важнейший фактор, влияющий на обучение и воспитание школьников, на развитие творческих способностей. Авторитет творческого учителя оказывает благотворное воздействие на раскрытие творческого потенциала школьников.

Создание ситуации успеха также играет важную роль в творческом развитии личности. Ничто так не мотивирует подростка, как результаты собственного труда, которые соответствуют ожиданиям школьника. Успешное выполнение учебно-творческого задания всегда заставляет двигаться вперёд, не останавливаться на достигнутом, создавать уникальные художественные произведения. Удачные арт-проекты являются предпосылками для творческой мотивации подростка, а также для дальнейшего его творчества.

Необходимо отметить, что в учебно-воспитательном процессе огромную роль играет педагогика сотрудничества, так как именно она предоставляет богатейшие возможности для творческого процесса. Субъект-субъектное взаимодействие является одним из важнейших факторов для развития творческих способностей подростка. Не монолог учителя, а открытый диалог учителя и ученика – одно из ключевых условий творческого развития личности. Учителю следует не только слушать, но и слышать своего ученика, чтобы понять его внутренний мир, духовные потребности, способности и личностные характеристики. Всё это необходимо для грамотной реализации педагогического потенциала русской народной культуры в образовательном процессе современной школы.

Подростковый возраст является сензитивным для развития творческих способностей. В этот период у школьников на базе общих способностей формируются специальные способности. Например, способности к изобразительному искусству и художественному творчеству. Особое внимание в это

время учителям стоит уделить окружающей подростка среде как одному из основополагающих факторов, влияющих на развитие личности.

В современной педагогической науке и практике активно развивается средовой подход. Он направлен на исследование влияния естественной или специально созданной образовательной среды на становление личности, развитие её творческих способностей, успешность реализации творческого потенциала школьника. Данный подход находит отражение в работах отечественных и зарубежных авторов. Среди них: М.В. Богомолова, В.Н. Дружинин, Т.Н. Тихомирова, G. Lemons, Y.S. Lin, T. Toivanen.

Исследователи отмечают, что творческая среда является обязательным условием развития творческих способностей школьника. Например, В.Н. Дружинин отмечает, что большое значение для развития творческих способностей личности имеет широта сферы общения, которая оказывает положительное влияние на формирование таких качеств личности, как коммуникативность, настойчивость, открытость новому опыту [9]. Данные качества необходимы подросткам для их творческой деятельности.

Креативная окружающая среда имеет важнейшее значение в учебно-воспитательном процессе. Она может определённым образом воздействовать на личность [2]. Творческая атмосфера должна быть свободной, лишённой стереотипов и ярлыков, без каких-либо ограничений и рамок. Также она должна вдохновлять подростков на создание оригинальных творческих продуктов, художественных проектов и арт-объектов. Обогащённая образовательная среда, которая включает активное участие школьников в творческой деятельности, эффективно воздействует на эмоциональную сферу личности, формирование опыта взаимодействия в социуме, а также на показатели развития творческих способностей подростков.

Некоторые исследователи в своих работах выделяют также культурные, экономические и политические факторы, которые тем или иным образом воздействуют на творческую личность [1].

Также необходимо отметить такие педагогические условия развития творческих способностей подростков, как включение школьников в предметно-пространственное окружение; создание учителем интегрированной развивающей среды обучения, которая включает традиционные средства русской народной культуры, а также передовые современные педагогические технологии, в том числе компьютерные, и средства мультимедиа; обеспечение учителем образовательной информационно-пространственной среды.

Окружающая атмосфера должна оказывать благоприятное влияние на развитие творческих способностей и личности в целом. Креативные подростки нуждаются в особой поддержке и различных поощрениях со стороны семьи, родителей и учителей. Дружелюбная обстановка способствует созданию положительного эмоционального фона, что является необходимым условием для творчества.

Поддержка семьи играет важнейшую роль в формировании творческих начал личности. Как социокультурная ценность семья является основополагающим фактором в творческом становлении подростка [6].

Огромную значимость для развития творческого потенциала школьника приобретает этнокультурная среда, имеющая специфические особенности. Этнокультурная среда всегда обладает ярким, самобытным колоритом и поэтому активно воздействует на формирование творческой личности. Этнокультурная среда включает в себя национальные традиции, декоративно-прикладное искусство, духовные и материальные ценности народа. Соприкасаясь с русской народной культурой, вливаясь в данную этнокультурную среду, изучая историю родного края, художественные промыслы, фольклор, подросток не только усваивает ценности своего народа, но и учится понимать прекрасное.

Организация педагогического этнокультурного пространства в современной общеобразовательной школе является необходимым условием развития гармоничной личности, её творческих способностей.

Социализация современного подростка, его вхождение в многомерное пространство мировой культуры, должна опираться на этнокультурное воспитание, традиции и ценности, обычаи и обряды, богатый и своеобразный, мудрый фольклор. Данное условие одно из основных, которое необходимо для реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка. Здесь необходимо отметить, что именно художественно-эстетическому образованию принадлежит важнейшая роль в трансляции как общечеловеческих, так и этнокультурных ценностей. Главная задача художественного образования и эстетического воспитания в общеобразовательной школе состоит не только в том, чтобы обучить школьников, дать им знания о различных культурах всего мира, но и помочь подростку найти себя в своей родной культуре, обрести свой образ, своё «Я». В этой связи ключевым фактором является возрождение ценностей русской народной культуры, самобытных художественных традиций; обращение к идеальным образцам духовно-нравственного опыта, накопленного народом на протяжении многих тысячелетий и воплощённого в ценностях русской народной культуры. Здесь следует подчеркнуть особую важность аксиологического подхода в художественном образовании и эстетическом воспитании современного подростка в общеобразовательной школе. Ориентация на этнокультурные ценности – необходимое и неотъемлемое условие реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка. Ценностные ориентации являются обязательными структурными компонентами стратегии развития художественно-эстетического образования.

Таким образом, в условиях современного образования необходимо способствовать формированию национального самосознания, этнической иден-

тификации личности, уважения к российскому и мировому культурно-историческому наследию. Также сегодня принципиально важным является неразрывное единство эстетического познания теоретических основ и художественной практики подрастающего поколения на материале русской народной культуры; причём прежде всего важно разработать эффективные методические приёмы, которые будут способствовать самостоятельному созданию школьниками художественных произведений, творческих проектов, арт-объектов, обладающих индивидуальным, неповторимым авторским черком и стилем.

Реализация в учебно-воспитательном процессе педагогического потенциала русской народной культуры позволит намного эффективнее повлиять на повышение качества художественно-эстетического образования в школе, оказать положительное воздействие на развитие творческих способностей современного подростка.

Библиографический список к главе 3

1. Lemons G. When the horse drinks: enhancing everyday creativity using the elements of improvisation // *Creativity Research Journal*. – 2005. – № 17 (1). – P. 25-36.
2. Toivanen T., Halkilahti L., Ruismäki H. Creative pedagogy – Supporting children’s creativity through drama // *The European Journal of Social and Behavioural Sciences (EJSBS)*. – 2013. – № 5. – P. 1168-1179.
3. Zimmerman E. Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice // *A Journal of Issues and Research. Studies in Art Education*. – 2009. – № 50 (4). – P. 382-399.
4. Алдер Г. С.О., или мускулы творческого интеллекта. – М.: Изд-во Гранд, 2004.
5. Богуславская И.Я. Русская глиняная игрушка. – Л.: Искусство, 1975.
6. Власюк И.В. Теоретико-методологические основания социально-педагогического проектирования региональной семейной политики // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки*. – 2012. – № 1 (65). – С. 9-12.
7. Гаврилова А.О. Условия реализации педагогического потенциала русской народной культуры в процессе развития творческих способностей подростка // *Новый взгляд. Международный научный вестник*. – 2014. – № 3. – С. 105-116.
8. *Добрых рук мастерство*. Сборник / под. ред. М.В. Дмитриенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Искусство, 1981.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2006.
10. Дубина И.Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций. – Новосибирск: СО РАН, 2000.

11. Званцев М.П. Нижегородская резьба. – М.: Искусство, 1969.
12. Лук А.Н. Психология творчества / Под ред. В.А. Лекторского. – М.: Наука, 1978.
13. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981.
14. Народное искусство Российской Федерации. Из собрания Государственного музея этнографии народов СССР / Сост. Л.Н. Молотова. – Л.: Художник РСФСР, 1981.

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

4.1. Теория гражданского воспитания в социально-историческом контексте

Результаты педагогических и социологических исследований последних лет свидетельствуют о том, что в студенческой среде сегодня не просматривается главный мотив образованного человека, который составляет истинную духовность личности: проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу. Общение и интересы молодежи в основном укладываются в простую поведенческую модель, замыкающуюся целями приземленного прагматизма.

Высшая школа сегодня призвана решать задачи предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно здесь молодые люди проходят важнейший этап социализации, гражданственности, осознавая, принимая или отвергая общественно значимые ценности.

Серьезной проблемой в воспитании студенчества является отсутствие культуры организации воспитания, единых технологий и методологии воспитательной работы, психолого-педагогических установок, отвечающих современным социально-экономическим, духовным и образовательным условиям развития общества.

Резко обострилась проблема качественного и рационального использования внеучебного времени студентов в интересах позитивной направленности воспитания и культурного развития. Для значительной части студенчества этот период становится рабочим временем и основным способом выживания.

Высшая школа должна помочь будущим специалистам преодолеть барьер социальной неустойчивости и неуверенности, что требует радикального пересмотра целей, принципов, ориентиров, идей, лежащих в основе гражданского воспитания студенческой молодежи.

Рассматривая проблему гражданского воспитания молодежи, необходимо отметить ее исторический характер. В западно-европейской античной и классической педагогике гражданское воспитание связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо и др. Если первые связывали проблемы гражданского воспитания, прежде всего, с формированием уважения к государству,

законопослушания, то последний видел основу гражданского воспитания в свободном развитии личности, в создании условий для самовыражения [1].

В зарубежной педагогике наиболее полно теория гражданского воспитания была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования гражданственности.

Цели и задачи гражданского воспитания в российской педагогике нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина России.

Гражданские качества личности определялись набором базовых ценностей, исходя из господствующего в данном обществе мировоззрения, понимания сущности и предназначения человека, которое оно провозглашает и проводит в социальной жизни.

Классик отечественной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский писал о том, что каждый народ имеет свой язык, свою культуру, традиции, свой собственный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием [1].

Целью гражданского воспитания в дореволюционной педагогике являлось формирование «верного сына Отечества». Жизнь и деятельность великих государей, святых подвижников, защитников Отечества и сильных духом, терпеливых страдальцев за общее дело из простого народа – были идеалом гражданина в системе воспитания учащихся в то время (П.Ф. Каптерев).

Историческое развитие России складывалось так, что государство было вынуждено играть ведущую роль в жизни человека и общества. Совместное развитие общества и государства привели к тому, что «государственность» стала чертой личности россиянина, наложив сильный отпечаток на систему образования в России и процесс гражданского воспитания молодежи. Идея государственности была характерна как для дореволюционной, так и для советской системы воспитания.

Основоположниками советской педагогики в области гражданского воспитания были Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский. Они рассматривали гражданское воспитание как воспитание, прежде всего, политическое. Наиболее подробно и целостно, хотя и с ограниченных позиций классового подхода, пути воспитания советского патриотизма и пролетарского интернационализма, коммунистического отношения к труду, коллективизма и дисциплинированности были разработаны в трудах А.С. Макаренко.

В книгах В.А. Сухомлинского также обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по граждан-

скому воспитанию. Учебно-воспитательный процесс педагог выстраивал таким образом, чтобы воспитанник имел возможность выразить себя как думающая, мыслящая личность; как гражданин; как труженик; и, наконец, и что, быть может, самое главное, как человек. Особое место в этой работе уделялось формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности [1].

Сущность и цели воспитания молодежи в советский период нашей истории были обусловлены теми задачами, которые в ходе своего развития ставило перед собой общество. Так, сущность всестороннего воспитания и развития личности определялись как процесс достижения гармонии между умственным, нравственным, эстетическим и физическим развитием человека, в гармоническом взаимодействии его биологической, психологической и социальной структуры [2].

Современная российская педагогика определяет целью гражданского воспитания подготовку молодого поколения к жизни в демократическом правовом государстве и гражданском обществе.

Содержание гражданского воспитания определяется его целью, обуславливается особенностями, динамикой и уровнем развития нашего общества, состоянием его экономической, духовной, социально-политической и других сфер жизни, проблемами глобального характера.

В связи с идеологической переориентацией общества изменился и подход к формированию гражданских качеств личности. К ним относят политическую грамотность, понимание того, что происходит в мире и в стране в настоящее время и что нас ожидает в ближайшем будущем, общественную активность, бескорыстие в защите общественных интересов, долг и ответственность перед народом и Родиной, гражданскую совесть, гражданское мужество. Эти качества органически связаны с такими категориями нравственности, как патриотизм, гуманизм, коллективизм, честность. Воспитание гражданских качеств одинаково нужно и для личности, и для общества. Без них невозможна содержательная и полноценная жизнь, достойная человека. Не менее важно гражданское воспитание молодого поколения и для прогресса общества, чему способствуют такие качества, как убежденность, инициатива, бескорыстная защита общественных интересов со стороны граждан. Для нас важно уточнить критерии и признаки, на которые надо ориентироваться, чтобы избежать крайностей и не повторять ошибок прошлого: подлинный гражданин – не только хороший человек и законопослушный член общества, но и самостоятельная личность, которая осознает свое предназначение в нем.

Задача современного гражданского воспитания в том, чтобы, учитывая личные интересы и потребности, интересы и цели общества стали составной частью собственных убеждений каждого человека [3].

В связи с этим перед университетом сегодня актуализируются следующие основные задачи гражданского воспитания:

- развитие гражданского самосознания личности студента;
- воспитание политической и правовой культуры студента;
- воспитание студенческой молодежи в духе патриотизма, веротерпимости и культуры межнационального общения;
- развитие навыков социальной активности и формирование гражданской позиции студентов, обогащение их социального опыта по общению с представителями других культур и вероисповеданий.

Гражданское воспитание является особым направлением в общей системе воспитания, так как оно призвано подготовить молодежь к такой жизнедеятельности, в которой знания соединяются с позицией гражданского долга, личные интересы – с общественными, в которой процесс личностной и групповой идентификации проходит через посредство привязанности и уважения к своему Отечеству.

Гражданское воспитание тесно связано с патриотическим воспитанием. В патриотизме заложена идея уважения и любви к своей Родине, соотечественникам; в интернационализме – уважение и солидарность с другими народами и странами.

Патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения молодежи в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории Отечества, к его культурному населению, к обычаям и традициям народа, любви к малой родине, к своим родным местам; воспитания готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. Важную роль в патриотическом воспитании играет организация работы по изучению государственных символов Российской Федерации: герба, флага, гимна, символики других стран.

Патриотизм как нравственный аспект гражданственности, если он будет внутренним состоянием человека, очищает социальное, смысловое пространство от многочисленных внутренних перегородок и границ, связанных с разнообразными частными интересами.

Гражданское воспитание тесно связано с трудовым воспитанием молодежи, поскольку труд был и остается необходимым и важным средством развития психики и нравственных представлений личности.

Между тем, последние социологические исследования говорят о резком снижении среди молодежи значимости труда, об очень низкой направленности их интересов на трудовую деятельность. Происходит рост значения для молодежи ценностей материально-бытовой сферы, значимое место занимает забота о личном благополучии. Доминируют жизненные личные мотивы и преобладают экономические цели.

В структуре ценностных ориентаций современной молодежи в настоящее время доминируют не ценности-цели, а ценности-средства. В новых условиях происходит существенная перестройка ценностно-мотивационных

оснований труда. Выявлена низкая внутренняя готовность к труду, к производственной деятельности. Сама трудовая деятельность, интересная работа уже не является в молодежной среде показателем «хорошей жизни». Для части молодых людей это уже не признак удачно сложившейся личной судьбы и не является столь значимой жизненной ценностью в общей структуре их ценностных ориентаций. В их оценках жизненного успеха трудолюбие, профессиональные возможности отходят на второй план, уступая место облегченному, поверхностному восприятию смысла и целей жизни. В сознании некоторых молодых людей трудовая деятельность связывается не с любимой работой и развитием своих способностей, а с материальной обеспеченностью и высокими денежными доходами, которые могут способствовать реализации гедонистических потребностей. Знакомство молодежи с отношением к труду как духовно-нравственному служению способствует, в противовес пропаганде идеалов «общества потребления», выработке такого качества, как желание активно участвовать в производительном труде для личностной самореализации и процветания всего общества [3].

Основная цель гражданского воспитания – свободное усвоение личностью мировоззренческих, исторических и нравственных идеалов и ценностей российского общества, которые складывались на протяжении веков, в том числе под духовным влиянием традиционной религиозной культуры. В обществе сформировалась новая религиозная ситуация, произошла переоценка роли религии в культуре и истории России, в духовно-нравственном развитии человека. Неуклонно растет число верующих среди детей, подростков, молодежи, духовная сфера все больше и притом определяющим образом влияет на другие сферы жизни современной России.

Именно духовность позволяет человеку посмотреть на себя со стороны, внести смысл в собственную жизнь, соотнести ее с жизнью своих соотечественников, сограждан.

Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой выражается отношение к окружающей природной и социальной среде, строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом речь идет не только об оценке мира как объективной реальности, но и оценке своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности.

И сегодня, при явном ожесточении межличностных отношений в условиях социального и экономического неблагополучия, знакомство с этими принципами взаимоотношений людей в обществе способно оказать на моло-

дых людей благотворное нравственное воздействие, способствовать развитию позитивной культуры межличностных отношений в среде учащейся молодежи, улучшению психологического климата в студенческих коллективах.

Не случайно Н.И. Пирогов говорил: «Все готовые быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми». В бережном отношении к окружающей среде, стремлении сохранять и благоустраивать природную и пространственную среду проявляется понимание единства и целостности мира. Отсутствие единства взглядов на некоторые базовые мировоззренческие и этические принципы в современном российском обществе, вызывает сложность решения проблем гражданского воспитания молодежи.

Разрушая некоторые стереотипы тоталитарного мышления, сформированные в предшествующий исторический период, необходимо в содержании гражданского воспитания возродить историческую и культурную преемственность, сохранить все культурные ценности, сформированные духовно-нравственным опытом предшествующих поколений. Гражданин современной России должен остро чувствовать свое гражданское единство с предыдущими поколениями россиян, своими предками на протяжении более чем тысячелетней истории русской общественности и государственности [3].

Таким образом, сущность гражданских качеств личности в первую очередь определяется влиянием традиций отечественной культуры, ее духовными идеалами бескорыстного стремления к истине, добру и красоте в отношении к миру и окружающим людям.

Человек, одухотворенный идеалами добра, сознательно и активно не принимает разрушительных идей и способен им противостоять в межличностных отношениях и социальной жизни.

Молодежь любого региона России – это главный социальный ресурс нашего государства. От того, как государство и общество в целом будут относиться к своим молодым людям, зависит будущее государства и общества.

Таким образом, одним из важнейших условий развития общества является воспитание граждан правового, демократического государства, способных к социализации, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов.

4.2. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современных условиях

Как свидетельствует мировой исторический опыт – экономические достижения государства и материальное благосостояние граждан сами по себе не гарантируют духовного и нравственного развития общества. Устойчивый менталитет нации, обеспечивающий ее историческую жизнеспособность, складывается на основе прочного духовно-нравственного фундамента.

Несмотря на определенные позитивные тенденции в социально-экономическом развитии нашего государства, в настоящее время, современное российское общество, включая подрастающее поколение, продолжает находиться в состоянии системного духовно-нравственного кризиса. В данной ситуации возникает острая необходимость системного познания средств обучения и воспитания, в том числе и для студенческой молодежи, обеспечивающих готовность жить и работать в новых российских условиях.

В этом контексте в качестве доминирующих выделяются два положения: об обучении как объективном и историко-культурном непрерывном процессе, сопутствующем становлению цивилизации, и о воспитании как осознанном специально организованном процессе, обеспечивающем развитие личности.

В результате проведенного анализа философской, социологической, культурологической и психолого-педагогической литературы установлено, что именно гражданское воспитание как понятие, наполненное конкретно-историческим содержанием, всегда соотносимо с реальной гражданской принадлежностью субъекта воспитания, конкретным государством, обществом, народом с конкретной историей и культурой.

Таким образом, в данном контексте речь идет не о воспитании «гражданина вообще», а о воспитании гражданина России в современных исторических условиях.

Гражданское воспитание – один из путей предотвращения нравственной и духовной деградации студенчества в сегодняшнем кризисном состоянии общества, поскольку именно гражданственность определяет место личности в системе общественного целого.

Мерой гражданственности является степень и характер использования человеком своих прав и обязанностей, в рамках которых он и выбирает вариант поведения, проявляя политический, нравственный и интеллектуальный облик.

Гражданское воспитание как способ конкретизации социального воспитания формирует ценностную нормативность, в контексте которой реализуются полученные знания. Эта нормативность выражается в видении реальности с более значимых позиций – государственных, общественных, национальных.

Гражданское воспитание студенческой молодежи – целенаправленный процесс воздействия на личность, который должен активно способствовать формированию культуры гражданственности, или гражданской культуры.

Гражданственность – интегративное свойство социализированной личности, позволяющее последней быть действительным субъектом и объектом политико-правовой активности на различных уровнях бытия общества и государства. Гражданственность предполагает достаточно высокий уровень «самостояния» и возвышения личности, помогающий человеку участвовать в управ-

лении страной, в решении задач общенационального и местного масштаба с позиции просвещенного патриотизма. Гражданственность характеризуется как одно из ведущих идейно-нравственных качеств личности [5, с. 113-117].

Гражданственность – ведущая черта личности, которая проявляется в готовности наиболее полно выразить себя в социальном плане во имя успешного развития страны и своего собственного. Близко к этому определение гражданственности как политического, социально-психологического, нравственного качества субъекта, характеризующегося зрелым политическим сознанием, развитым чувством патриотизма, сопричастности к судьбам своей Родины и ее народа, осознанием себя полноправным гражданином своей страны. Отметим, что приведенные характеристики гражданственности в публикациях последних лет выходят за пределы только лишь нравственного понятия и предполагают наличие иных элементов дееспособности, готовности выразить себя в социальном плане. Такое расширение понятия подводит к наиболее полному воплощению гражданственности – *гражданской культуре*.

Имеются все основания охарактеризовать гражданскую культуру как явление, где органически сливаются политические и правовые, нравственные и эстетические, а также иные ценности, создающие единую базу для осознания человеком гражданских прав и обязанностей индивида и общества, личности и государства [3, с. 106].

В отечественной литературе гражданская культура рассматривается:

- как ценностно-нормативная система, которую разделяет большинство граждан;
- как способ существования субъекта гражданских отношений;
- как совокупность стереотипов гражданского сознания и поведения, присущих определенной социальной общности.

Представляется, что понятие гражданской культуры охватывает те значительные области политической, правовой, экономической, духовно-нравственной культуры, которые относятся, главным образом, к массовому сознанию и поведению, т.е. связаны с выполнением типичных гражданских ролей.

Гражданская культура личности является фундаментальной, целостной и универсальной персональной характеристикой.

В итоге теоретического обобщения взаимосвязей феноменов «гражданин» и «культура» установлено, что с гуманитарных позиций гражданская культура личности представляет собой процесс и результат персонального самоосознания студентом системы политических, правовых, духовно-нравственных, социо- и этнокультурных ценностей, существующих в конкретном гражданском обществе.

Эти ценности, посредством их системного познания и личностно значимого осмысления в процессе обучения, превращаются в персональные духовно-смысловые ориентиры поведения и творческой деятельности, в

жизненные принципы, которые обуславливают духовно-ценностные отношения личности – к себе и другим людям, своей профессии, окружающей природной и социокультурной среде, тем самым обеспечивая гармоничную жизнедеятельность человека в культуре общества, в которой он складывается как личность [3, с. 107].

Важнейшим результатом воспитания студенческой молодежи в современных условиях выступает гражданственность, как сложное интегративное качество личности, которое можно рассматривать в 4-х аспектах: социально-правовом, морально-этическом, социально-психологическом и педагогическом.

В социально-правовом аспекте гражданственность определяется, как достаточный уровень демократического сознания, принятия будущими гражданами демократических ценностей, опыта демократических отношений, готовности к активному участию в управлении государством.

В морально-этическом аспекте гражданственность понимается как уровень нравственной культуры общества, как приближение общества к таким идеалам, как долг, ответственность, достоинство, совесть, патриотизм, гуманность, милосердие.

В социально-психологическом аспекте гражданственность – это чувства единства со страной, обществом, социальный оптимизм, любовь к Родине, решительность и стойкость в преодолении жизненных трудностей, участие в созидательном труде, ощущение социальной и национальной полноценности, терпимость.

В педагогическом аспекте гражданственность понимается как интегративный комплекс качеств личности, определяющий ее социальную направленность, готовность к достижению социально значимых и индивидуально необходимых целей в соответствии с принятыми в обществе правовыми и моральными нормами [3, с. 11].

Гражданственность формируется под воздействием комплекса объективных и субъективных факторов. Объективными факторами, выступают социально-политические условия: уровень демократизации общественных отношений, развития и состояния институтов гражданского общества, экономическое положение государства, морально-психологическая атмосфера в современном обществе.

Субъективными факторами, влияющими на формирование гражданственности, являются уровень развития самосознания личности, ее интересы, потребности, возможности, содержание духовного мира, ценностные ориентиры, мотивы деятельности и поведения, определяющие состояние готовности и социально значимой деятельности.

С учетом этих факторов в содержании гражданского воспитания можно выделить два основных, тесно связанных между собой компонента. Первый из них характеризуется более широкой социально-педагогической направ-

ленностью и основывается на позитивных, мировоззренческих взглядах и позициях по основным социальным, историческим, политическим и другим проблемам.

В формировании важнейших духовно-нравственных, деятельностных качеств, таких как любовь к Родине, уважение к законности, ответственности за выполнение конституционных обязанностей социально-педагогический компонент является доминирующим и составляет ядро гражданского воспитания.

Второй компонент связан с уровнем профессиональной подготовки студенческой молодежи. Профессиональная компетентность достигается по определению сформированной нравственной позиции [3, с. 12].

Психологическая структура гражданского воспитания студенческой молодежи в современных условиях охватывает основные сферы проявления личности – когнитивную, эмоционально-ценностную, мотивационно-смысловую, волевою и поведенческую и включает в себя такие структурные компоненты, как: знания и представления человека о политической и правовой, социокультурной действительности и о самом себе, персональные ценности, смыслы и ценностные ориентации, мировоззренческие взгляды, идеалы и убеждения, деятельностные установки, принципы и позиции, проявляющиеся во взаимодействиях с данной действительностью и в самоотношении личности в гражданском обществе [6, с. 12].

Компонентное содержание гражданской культуры закрепляется в систему интегративных значимых качеств личности – когнитивных, эмоционально-ценностных и волевых, коммуникативно-поведенческих и продуктивно-деятельностных.

Показателями гражданской культуры выступают высокая степень осознанности гражданских, духовно-культурных ценностей народа, личная потребность и способность внести свой творческий вклад в деятельность по изучению, сохранению традиций и нравственных идеалов родной культуры. Обладая высоким уровнем сформированности гражданской культуры, молодой человек способен ставить адекватные жизненные цели, творчески планировать и проектировать деятельность по их достижению и максимально реализовываться в ней [6, с. 19].

В итоге современная действительность универсально осваивается в единстве духовных и практических начал интеллектуальной, профессиональной и социокультурной деятельности человека, успешно интегрированного в социум на основе духовно-культурной преемственности, гражданской самоидентификации и творчески активной жизненной и гражданской позиции личности.

Гражданское воспитание в условиях высшего профессионального образования студентов представляет собой процесс и результат самоосознания студентом системы политических, правовых, духовно-нравственных, социо- и этнокультурных ценностей, существующих в конкретном гражданском обществе.

Эти ценности посредством их системного познания и личностно значимого осмысления в процессе обучения в высшей школе превращаются в персональные духовно-смысловые ориентиры поведения и творческой деятельности, в жизненные принципы, которые обуславливают духовно-ценностные отношения личности – к себе и другим людям, своей профессии, окружающей природной и социокультурной среде, тем самым обеспечивая гармоничную жизнедеятельность человека в культуре общества, в которой он складывается как личность.

Вопросы создания условий непрерывного развития личности с учетом этапов ее взросления освещены в работах В.В. Давыдова, Л.П. Дашковской, Е.Б. Кравцовой, В.Г. Кудрявцева, Л.Ф. Сербиной и др. Процесс гражданского воспитания является сложным и длительным: от формирований отдельных представлений (дошкольный, младший школьный возраст), поиска идеалов и ценностей, накопления опыта позитивного гражданского поведения (подростковый возраст) к становлению гражданского мировоззрения и культуры (юношеский возраст) [6, с. 10-11].

Границы студенческого возраста связаны с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Молодой человек должен принять на себя ответственность за устройство своей жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. Развитие в этом возрасте определяется преимущественно по социальным и культурным ориентирам. Молодые люди стремятся к самостоятельности, экономической независимости, равноправию в обществе. В свете этого основным социальным ориентиром для них является достижение статуса полноправного, благополучного гражданина [6, с. 11].

Результатом гражданской направленности учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе становится повышение адаптированности специалиста в профессиональной деятельности и обществе, улучшение его ориентированности в общественных процессах, развитие способности противостоять негативным явлениям в обществе и оздоровлению микросреды, повышение конкурентоспособности на рынке труда.

Успех процесса гражданского воспитания в условиях высшего профессионального образования определяется степенью социальной зрелости студента, уровнем сформированности его социального характера, что в свою очередь зависит от того, как сам студент воспринимает воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в деле формирования качеств будущего специалиста.

По мере формирования и развития возрастает определенность направленности и активность жизненной позиции. Человек становится личностью, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия по отношению к стране.

Гражданская позиция личности формируется постепенно. Прежде чем достигнуть зрелости, она проходит ряд ступеней социального развития. Пер-

вая из них заключается в умении выделять себя из окружающей социальной среды, переживать идентичность с самим собой в отношении своего прошлого, настоящего и будущего, в представлении индивида о самом себе. Другими словами, речь идет о «Я-концепции», которая формируется только в социальном общении, во взаимодействии человека с человеком.

Вторая ступень характеризуется пониманием: кроме «Я», есть еще и «Другие», и это требует определенного самоограничения, умения считаться с правами и свободой этих «других». Данная ступень социального развития – важнейший этап нравственного становления личности, который, по словам Э. Канта, определяется умением свободно подчинять свое «Я» нравственному закону. Личность, не достигнувшая этой ступени социального развития и живущая лишь своими интересами, оказывается на позиции крайнего индивидуализма, который, как принцип отношения человека к человеку, антигуманен, и как норма отношения к обществу антидемократичен, а как семейная традиция – глубоко аморален.

Следующая ступень социального развития личности характеризуется тем, что она осознает себя частью определенной общности («Мы»). Чем шире социальная общность, интересами которой живет индивид (семья, группа сверстников, учебный или трудовой коллектив, нация, страна, планета в целом), тем в большей степени состоялся он как личность. На этом этапе происходит формирование гражданских качеств, когда человек «работает над собственным счастьем, трудясь над счастьем других», приходит осмысление высших целей жизни («если я только для себя, то зачем я?»). Не случайно экзистенциалисты, замыкающиеся на личности как самоцели, не видят смысла жизни и сводят ее к «ожиданию смерти».

Наконец, четвертая ступень социального развития личности заключается в том, что после «ухода» от себя в общественные структуры она возвращается к своему «Я», но уже на новом, высшем уровне. Этот этап характеризуется стремлением к самосовершенствованию, максимальной самореализации личности. Он включает самопознание, адекватное самоопределение, постоянное образование, самообразование и самовоспитание, активную жизненную позицию [3, с. 17].

При этом личность сознает себя членом общества и то, что ее саморазвитие – вклад не только и не столько в себя, но и в окружающих, ибо полноценное развитие каждого – условие полноценного развития всех.

К гражданским качествам личности относят политическую грамотность, понимание того, что происходит в мире и в стране в настоящее время и что нас ожидает в ближайшем будущем. Общественная активность, бескорыстие в защите общественных интересов связаны с такими категориями нравственности, как патриотизм, гуманизм, коллективизм, честность.

Не менее важно гражданское воспитание и для прогресса общества, чему способствуют такие качества, как убежденность, инициатива, бескорыстная защита общественных интересов со стороны граждан.

Как показывают исследования, на гражданскую позицию студенческой молодежи, ее интересы, идеалы и ценностные ориентации, прежде всего, влияет социально-экономический строй, определяющий и систему высшего образования, и социальную среду.

Таким образом, и в наши дни первая задача педагогов – формировать у студентов направленность на коллективизм, дружбу и товарищество, взаимопомощь, любовь к своей стране, высшие духовные ценности. Именно эти качества личности будут надежным фундаментом для гражданской позиции. Такая направленность личности определяет ее отношение к людям, стране, производительному труду, к семье, дает осознание социальной и личной ценности, создает атмосферу доброжелательности и взаимопомощи, помогает не только выжить, но и достойно выстоять студенческой молодежи в наше непростое время [3, с. 18].

Проблема личности и ее развития в социально организованных условиях является одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

В свете этого воспитанию присущи две основные функции: упорядочивание всего спектра влияний (физических, социальных, психологических и др.) на личность и создание условий для ускорения процессов воспитания с целью развития личности.

Мудрик А.В. условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах и т.п.).

Социально-культурные задачи – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения [3, с. 20].

Решение названных задач вызвано необходимостью развития личности.

Формирование личности – это процесс и результаты воспитания и саморазвития. Формирование означает становление, приобретение совокупности

устойчивых свойств и качеств, формировать – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип. При формировании человека как личности, когда первостепенное значение имеют социальные факторы, постоянно и мощно работают и биологические механизмы человека как природного существа, проявляя себя в виде задатков, на основе которых развиваются его потребности, интересы, склонности, способности и складывается его характер. Вместе с тем, от последних зависят и природные параметры человека, и его физическое здоровье, и работоспособность, и долголетие [3, с. 20].

Годы студенчества, как правило, первый период взрослой самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа, у кого-то начинается реализация жизненных планов, четко намеченных еще в старших классах школы, проверка их правильности в жизненной практике. Многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то, что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается в ходе этих зачастую мучительных поисков. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

Формирование гражданственности этой возрастной категории идет параллельно с когнитивным развитием и во многом обусловлено им.

Психологи отмечают, что когнитивное развитие студентов высшей школы отличается закономерностью изменений в процессе мышления, последовательностью определенных стадий. Проведенное нами исследование также подтвердило наличие следующих стадий:

- авторитарное, дуалистическое мышление: студенты ищут истину и стремятся к знаниям, делят весь мир на две категории (хорошо – плохо, правильно – неправильно);
- релятивистское мышление: студенты признают разнообразие мнений, а также права человека на мнение, отличное от мнения большинства;
- самостоятельно выбранная позиция: студенты принимают на себя ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов, своего образа жизни [6, с. 11].

Гражданское воспитание в условиях высшего профессионального образования сегодня – это вовсе не учебный предмет; это вся окружающая среда, атмосфера образовательно-воспитательного учреждения, совместные со специалистами проекты, реальное участие в общественной жизни. Важно сделать так, чтобы студенты научились, сталкиваясь с проблемами современного общества, с различными общественно-политическими вопросами, при-

менять полученные знания, чтобы они приобрели навыки коллективной работы по достижению общих целей, умению оценивать ситуацию, принимать решения в спорных вопросах и отстаивать их. Гражданское воспитание – это система образовательных и воспитательных усилий, призванная сопро-вождать и поддерживать человека на протяжении всей его жизни [3, с. 15].

Общая стратегия воспитательной деятельности в условиях высшего про-фессионального образования, включающая педагогов, психологов, социаль-ных педагогов, волонтеров из числа самих студентов, состоит в раскрытии внутреннего потенциала каждого посредством создания условий, способст-вующих его самореализации, формированию гражданских позиций.

Происходящие в российском государстве социально-экономические преобразования сопровождаются переосмыслением развития производ-ственно-рыночных отношений последних десятилетий и разработкой новых моделей подготовки будущих специалистов, в которых воспитательная систе-ма высшей школы является основным педагогическим условием форми-рования личности молодого человека, его культуры и нравственных качеств. Условия социальной нестабильности, экономического кризиса, неупорядо-ченного движения к рынку и трудного продвижения к демократическому обществу повлекли за собой деформации процесса духовно-нравственного развития молодого поколения.

Перед системой высшего профессионального образования сегодня ак-туализируются принципиально новые задачи. Образование не должно сво-диться исключительно к передаче знаний и переучиванию студентов, оно должно изменять отношение будущего специалиста к окружающей его со-циальной, культурной и географической среде, обеспечить его пригодность к деятельности в меняющихся условиях труда и производства, способство-вать формированию гибкого мышления и установок на диалог и сотрудни-чество [1, с. 24].

Можно выделить основные факторы, способствующие достижению вер-шин профессионализма: задатки, одарённость, способности, талант, усло-вия семейного воспитания, воспитание и развитие в начальных, средних и старших классах – допредстартовый период; воспитание, образование, обу-чение в профессиональном учебном заведении – предстартовый период про-фессионализма; самодвижение к вершинам профессионализма в самостоя-тельной деятельности на протяжении профессиональной жизни – старт, оп-тимум, финиш.

Воспитательный потенциал высшего профессионального образования сегодня – это степень развитости его возможностей в формировании лично-сти будущего специалиста, реализующихся через все стороны деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную.

Становление личности будущего специалиста существенно зависит от использования в системе высшего профессионального образования совре-

менных технологий обучения с опорой на психолого-акмеологические резервы личности. В них важно проектировать и обеспечивать в деятельности целостность и единство реализации общегосударственной и личной целей образования; оптимально моделировать средства и результаты развития личных целей, ценностей и смыслов в сочетании с формированием понимания гражданской ответственности за результаты своей будущей профессиональной деятельности [3, с. 25].

При этом личность тем успешней берёт рубежи своего профессионального становления, чем в большей мере система высшего образования учитывает фактор государственной, общественной значимости будущей профессиональной деятельности.

Решению поставленных задач призвана способствовать деятельность в следующих направлениях:

1. Философско-мировоззренческая подготовка молодежи, помощь в определении смысла жизни и системы ценностей, толерантном восприятии альтернатив и подготовке к действиям в рамках закона.
2. Формирование политической культуры, навыков противодействия к проявлениям политического, религиозного и культурного экстремизма в молодежной среде.
3. Формирование у студентов интереса и потребности к самосовершенствованию качеств гражданина, выбору собственного пути.

Для обеспечения оптимизации учебно-воспитательного процесса в данном направлении целесообразно определить ряд необходимых требований к разработке содержания высшего профессионального образования:

- опора на развитие критического мышления студентов;
- научный плюрализм в оценке альтернативных точек зрения и ценностей;
- тесная связь предлагаемого материала с современными социально-экономическими условиями и реальными жизненными ситуациями и проблемами молодых людей;
- анализ конкретных текущих событий, фактов жизни страны с точки зрения прав человека;
- использование игр, направленных на кооперацию, поиск консенсуса;
- вариативно-дифференцированный подход к месту проведения учебно-воспитательной деятельности (аудитория учебного заведения, музей, центр социального обслуживания, парк).

При соблюдении названных выше условий именно гражданское воспитание может выступить в качестве ментальной основы подготовки будущего специалиста любой профессиональной направленности, тем самым расширяя перспективы этой подготовки до социально значимых границ [3, с. 26].

Общие цели гражданского воспитания в условиях высшей школы конкретизируются и реализуются посредством целенаправленного формирования в образовательном процессе:

- способностей к мышлению и деятельности в ситуациях с неизвестным результатом, способностей к анализу социальных и правовых норм относительно конкретных условий их реализации и анализу своего собственного места и позиции относительно ситуации действия;
- коммуникативных способностей, прежде всего устной речи;
- систематических знаний в сфере права, обеспечивающих актуализацию указанных способностей и составляющих основу социальных умений и навыков;
- конкретных умений и навыков действия в социальной сфере.

Таким образом, развитие перечисленных выше способностей, знаний, умений и навыков, должны обеспечиваться на всех ступенях профессионального образования, соединяя общую логику возрастного развития, реальности социального функционирования [3, с. 27].

Изменения, происходящие в мире и в России, современная социокультурная ситуация активно воздействуют на процесс гражданского воспитания и образования молодежи, требуют мобильности и адекватного ответа на современные требования общества, ставят его перед необходимостью пересмотра традиционных целей и ориентиров.

Приоритетной задачей гражданского воспитания в современной высшей школе становится создание такой совокупности условий развития студентов, которая обеспечит в будущем его готовность жить и успешно действовать в мире общечеловеческих ценностей.

Воспитанник современной высшей школы должен обладать не только определенной суммой знаний, развитым формальным интеллектом (формируемым, например, средствами математики), но и иными способностями – критическим мышлением, умением действовать в реальных социальных условиях, строить собственную жизненную траекторию, иметь опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Действующий в обществе человек оказывается субъектом многих типов отношений – гражданских, административных, трудовых, семейных и т.д. Использование в гражданском воспитании соответствующего материала способствует формированию сложного многомерного представления о себе. Необходимость действовать с учетом позиции других людей, с учетом правовых норм становится условием для развития «Я» человека как сложноорганизованного относительно «Я» других людей.

В течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации основные факторы ее только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, а сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации – это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отноше-

ния, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом [3, с. 30].

Перед современной высшей школой сегодня ставится задача формировать у молодых людей не просто знания, умения и навыки, а многофункциональные, базовые компетенции. Данное понятие включает в себя как, знания, умения и навыки, а также результаты обучения, систему ценностных ориентаций студентов, особенности их социального поведения, привычки и т.д.

Сам характер базовых компетенций, их востребованность в различных сферах политической, трудовой, учебной деятельности, в семье, общении и т.д. делают развитие меж предметного подхода приоритетным.

Определяющее значение приобретает практическая направленность деятельности студентов в местном сообществе, ее ориентация на общественно полезные дела, проведение благотворительных акций, поисковая работа, а также участие молодежи в разработке и практическом воплощении собственных проектов.

4.3. К проблеме формирования системы гражданского воспитания современной высшей школы

Проблема гражданского воспитания современной личности в условиях углубления и развития социально-экономических, политических, социокультурных преобразований российского общества, обновления общественной и образовательной идеологии – одна из ведущих и наиболее актуальных для современной педагогической науки. Для педагогической практики важное значение имеет разработанность основных условий и средств для ее решения. Одним из таких условий является формирование системы гражданского воспитания в условиях современной высшей школы.

Новые задачи в подготовке специалистов ставят перед высшей школой сегодня новое социальное время, новая социальная среда, новые социальные реалии и новая идеология общества.

Формирование системы гражданского воспитания студенческой молодежи осуществляется сегодня в сложных и противоречивых обстоятельствах. Под влиянием социально-экономических преобразований на все сферы общественной жизни изменились цель и характер трудовой деятельности, духовно-нравственные и религиозно-мировоззренческие принципы сознания личности, систему ценностей общества и человека.

В связи с кардинальными изменениями социокультурной ситуации на одно из ведущих мест выдвигается необходимость переосмысления проблем гражданского воспитания молодого поколения. Необходимость утвер-

ждения в обществе приоритета социальных ценностей, прав и свобод личности, её способности к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности и профессиональной компетентности в настоящее время осознается все больше.

Таким образом, актуальность разработки целостного системного подхода к проблемам гражданского воспитания в условиях высшего профессионального образования определяется необходимостью разрешения социальной ситуации, возникшей в современном обществе.

Процесс гражданского воспитания в условиях высшей школы протекает по двум направлениям: через учебный процесс – во время аудиторных занятий и через внеучебную работу – в свободное от учебных занятий время студента и преподавателя. Цель этих направлений должна быть единой – воспитание современного высококвалифицированного специалиста. Для этого необходимо иметь представление о том, каким должен быть современный специалист. Как должны соотноситься его личностные и профессиональные качества, как их формировать и кто их должен формировать, т.е. нужна новая современная система воспитания студента в высшей школе.

Под воспитательной системой понимается целостный социальный механизм, функционирующий при условии взаимосвязи основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ коллектива, его психологический климат.

Ее основными организационными подструктурами (подсистемами) могут быть:

- воспитательный процесс как взаимодействие субъектов и объектов воспитания, в ходе которого реализуются цели воспитания;
- воспитательная работа как профессиональная деятельность преподавателей, направленная на создание условий развития и саморазвития студента и содействующая его вхождению в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни.

В качестве компонентов воспитательного процесса можно выделить: целевой компонент, содержательный, операционно-деятельностный и аналитико-результативный.

Важнейшими категориями современной воспитательной системы высшей школы являются:

Воспитание (гуманистическое) – целенаправленная деятельность преподавателей, ориентированная на создание условий для развития духовности студентов на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Гуманистически ориентированная воспитательная система обладает следующими признаками: наличие единой концепции развития воспитательной системы высшей школы на основе приоритета ценности личности студента, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм воздействия и взаимодействия, обеспечение защитных функций коллектива, многообразная совместная деятельность разновозрастных коллективов и объединений и др.

Системный подход в воспитании. Во-первых, при использовании системного подхода происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, укрепляется взаимосвязь компонентов педагогического процесса (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного). Целостное развитие личности студента может обеспечить лишь целостный воспитательный процесс. Во-вторых, создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом высшей школы социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность. В-третьих, воспитательная система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива. В-четвертых, в воспитательной системе специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности студента, преподавателя, что способствует их творческому росту и самовыражению, проявлению индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных отношений в коллективе.

Воспитательная работа – целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности студентов и преподавателей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности.

Ценностно-ориентированное ядро воспитательной системы. Воспитание определяется в высшей школе как первостепенный приоритет в образовании.

Важнейшие задачи воспитания: формирование у студентов высокой нравственной культуры; активной гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры; формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; привитие умений и навыков управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления; сохранение и приумножение историко-культурных традиций высшей школы, преемственность в воспитании студенческой молодежи; укрепление и совершенствование физического состояния, стремление к здоровому образу жизни.

Создание воспитательного пространства современной высшей школы должно послужить решению этих задач. Среди основных направлений этой работы наиболее важное значение имеют: гуманизация образования, формирование новых жизненных установок, достижения нового уровня взаимодействия высшей школы, органов управления, молодежных обществен-

ных организаций, религиозных конфессий в воспитании и социализации студенческой молодежи; расширение активных субъектов воспитания, включая все социальные институты, профессионально-педагогическое сообщество, широкую общественность.

Цели, провозглашаемые в системе образования, могут быть сегодня идеологией высшей школы, если основаны на принципах:

- гуманизма к субъектам воспитания;
- демократизма, предполагающего реализацию системы воспитания, основанной на взаимодействии преподавателя и студента;
- уважения к общечеловеческим отечественным ценностям, правам и свободам граждан, корректности, толерантности, соблюдения этических норм;
- преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной культуры;
- возрождения духовности в высшей школе на уровне содержания, технологии обучения и воспитания и взаимоотношений всех участников учебно-воспитательного процесса;
- развитии творческих возможностей студентов в условиях высшей школы;
- сочетание самобытности с межкультурным взаимопониманием, межкультурной коммуникацией.

Ключевым направлением воспитания в высшей школе сегодня является разностороннее развитие и духовно-нравственное воспитание личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Средствами воспитания выступают личный пример и авторитет преподавателя, сила традиции высшей школы, гуманистический характер ее атмосферы.

Гуманизация и гуманитаризация образования, демократизация жизни, развитие системы внеучебной работы со студентами и студенческого самоуправления служат основами системы воспитания современной высшей школы.

В итоге современная действительность универсально осваивается специалистом в единстве духовных и практических начал интеллектуальной, профессиональной и социокультурной деятельности человека, успешно интегрированного в социум на основе духовно-культурной преемственности, гражданской самоидентификации и творчески активной жизненной и гражданской позиции личности.

Благодаря усилиям отечественных исследователей и практиков, в образовательной среде сформировались достаточно четкие научные представления относительно теоретических аспектов проблемы воспитания студенческой молодежи.

Принципиально новым направлением стало создание социологических и социально-психологических служб, позволяющих профессионально исследовать проблемы студенческой молодежи и содействовать их разрешению.

Воспитательные аспекты становления личности специалиста входят в число ключевых функций педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава кафедр и руководства вузов. И при этом налицо парадоксальная ситуация: эффективность целенаправленного воспитательного влияния на студенческую молодежь существенно ниже по сравнению с воздействием спонтанных факторов среды.

Возникает вопрос: почему современный вуз, располагая достаточно мощным воспитательным потенциалом, не обеспечивает в полной мере его реализацию? Не претендуя на освещение всех, связанных с этим вопросом проблем, обратимся к рассмотрению тех из них, которые касаются системного обеспечения воспитательного процесса.

1. Координация усилий всех субъектов воспитания, четкая функциональная согласованность их деятельности.

2. Профессиональный подход к осуществлению воспитательной работы. Необходимость такого подхода обусловливается следующими ключевыми факторами: личностно-ориентированным подходом в воспитании, при котором развитие личности студента выступает в качестве фундаментальной системообразующей основы высшего образования, а также динамично изменяющейся социальной ситуацией развития современной молодежи, влекущей необходимость мониторинговых исследований личностного состояния студентов. Серьезные проблемы существуют и в организации работы вузовских психологов: это эклектичность применяемых диагностических методик, чрезмерное увлечение лабораторными игротехниками, подменяющими работу по актуализации реальной системы жизнедеятельности студентов, созданию в вузе активной социокультурной среды. Настоятельно встает проблема разработки комплексных интегрированных компьютерных программ социологической и психологической диагностики, позволяющих квалифицировано осуществлять мониторинг личностного состояния студентов, а также факторов социализирующего влияния среды.

3. Комплексное технологическое обеспечение воспитательного процесса. Применительно к настоящему времени можно говорить об этапе спонтанного накопления технологий воспитательной работы в современной высшей школе. В ряде вузов разработаны и эффективно используются инновационные технологии воспитания. К их числу могут быть отнесены: психологическая служба, малые формы воспитательной работы в общежитиях, учеба кураторов, психологическое сопровождение студентов-первокурсников и т.д. Основная проблема заключается в отсутствии целенаправленной работы по созданию банка социальных технологий с их последующей систематизацией и оснащением высших учебных заведений. Наряду с обобще-

нием имеющегося эмпирического опыта необходима специальная научная разработка отдельных технологий и технологических комплексов по таким направлениям как: информационная работа; нравственное, гражданское, профессиональное, семейное воспитание студентов; кураторская деятельность; студенческое самоуправление; самоподготовка студентов; организация вторичной занятости, быта, свободного времени и т.д.

4. Разработка критериев эффективности воспитательной работы. Воспитательная работа должна иметь свои количественные и качественные индикаторы и критерии, направленные на оценку ее результативности. Отсутствие таковых не позволяет относительно объективно оценивать уровень постановки воспитательной работы в конкретном вузе, что приводит к случайным, порой не соответствующим истинному положению дел, заключениям. Соответственно нет должной ясности и в целостном представлении о состоянии и эффективности воспитательной работы высшей школы.

5. Профессиональная подготовка всех участников воспитательного процесса должна обеспечиваться через образовательные каналы вузовского обучения и последипломной переподготовки и повышения квалификации. Встает проблема разработки системного подхода к профессионально-педагогической подготовке каждого работника сферы воспитания, начиная от преподавателей до воспитателей общежития нацеленной на их непрерывный рост и совершенствование.

Таким образом, назрела настоятельная необходимость выделения воспитательной работы в самостоятельное направление образовательной деятельности высшей школы, предусматривающее ее целенаправленное научно-методическое и нормативно-технологическое обеспечение. Одновременно должен решаться вопрос о научной координации воспитательной работы в современной высшей школе.

Становление современной молодежи предполагается с учетом следующих воспитательных моментов: формирование в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития.

Говоря об актуальных проблемах совершенствования гражданского воспитания студенческой молодежи сегодня, следует отметить, прежде всего, необходимость теоретической разработки модели личности в контексте ее важнейших социально значимых и социально востребованных качеств и свойств; обеспечение социологического и социально-психологического мониторинга личностного состояния и социальных ориентаций; активизации работы с лидерами студенческой молодежи, а также осуществление мониторинга среды общения студенческой молодежи и обеспечение ее психолого-

педагогического сопровождения, учитывая работу социально-психологических и социально-педагогических служб.

Президент России В.В. Путин на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи сказал: «От того, как мы воспитаем молодёжь, зависит то, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке».

Исследования и проекты, реализуемые сегодня в условиях высшей школы, должны предусматривать системный анализ гражданского воспитания студенческой молодежи, создание современного комплекса технологий и механизмов воспитательных процессов на различных уровнях их осуществления, мониторинг развития воспитательных систем, создание соответствующей информационной сети. Новое время требует от высшей школы углубления содержания, форм и методов гражданского воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям.

Библиографический список к главе 4

1. Карпанина Е.Н. Гражданское воспитание студентов средствами архитектурного проектирования в условиях вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь: СГУ, 2004.
2. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000.
3. Карпанина Е.Н., Кузнецова М.Ф. Архитектурное проектирование как средство обучения и воспитания студентов гуманитарных вузов: учеб. пособие. В 2-х частях. Ч. 2. – Ставрополь, 2007.
4. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человеческой культуры и нравственности (Основное положение концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях): Научно-методическая разработка. – Ростов н/Д: РГПИ, 1995.
5. Никандров Н.Д. Россия: гражданское воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Гелиос АРВ, 2000.
6. Карпанина Е.Н. Гражданское воспитание студентов средствами архитектурного проектирования в условиях вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь: СГУ, 2004.
7. Карпанина Е.Н. К проблеме формирования воспитательной системы современной высшей школы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 20.
8. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человеческой культуры и нравственности (Основное положение концепции воспитания в из-

меняющихся социальных условиях): Научно-методическая разработка. – Ростов н/Д: РГПИ, 1995. – 22 с.

9. Воспитание и развитие личности студента в условиях современного вуза: Тезисы докладов, сообщений Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 2-4 марта 1999 г. – М., 2000. – 179 с.

10. Кагерманьян В.С., Коханович Л.И. Концептуальные основы воспитания студентов // Тезисы докладов Международной научно-практической конференции «XXI век: духовно-нравственное и социальное здоровье человека». – М.: МГУКИ, 2001.

11. Шумская Л.И. Проблемы воспитания студенческой молодежи // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 5. – С. 57-61.

РАЗДЕЛ II
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА КОМПЬЮТЕРНЫМИ СРЕДСТВАМИ
УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ**

Информация образует важнейший элемент жизнедеятельности современного общества, которое не может существовать без информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ), поддерживающих всеобъемлющее информационное поле.

В Окинавской хартии глобального информационного общества, принятой странами «большой восьмерки» 22 июля 2000 года, отмечено, что «информационно-коммуникационные технологии являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века» [35, с. 63].

Информатизация определяется как «новый этап в развитии производительных сил, при котором обмен информацией, ее оперативная обработка и эффективное применение являются определяющими условиями всестороннего развития общества» [3, с. 36].

В развитие теории «информационного общества» как модификации концепций постиндустриального общества огромный вклад внесли Д. Белл, М. Порат, Й. Масуда, О. Тоффлер, Т. Стоуньер, Р. Катц, П. Дракер, М. Кастельс, В.Л. Иноземцев, А.И. Ракитов, Р.Ф. Абдеев.

Вопросам реализации на практике тех или иных теоретических моделей информационного общества (проблемы и перспективы) посвящены научные труды И.С. Мелюхина, О.Н. Вершинской, Т.В. Ершовой и Ю. Е. Хохлова, А.В. Чугунова и Н.В. Борисова, В. Емелина, А.Е. Шадрина, И.Ю. Алексеевой, Л.В. Сморгунова.

Концептуальные основы анализа информационного общества представлены в исследованиях Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, Е.П. Велихова, В.А. Извозчикова, С.Д. Каракозова, В.М. Монахова, И.В. Роберт, К. Колина, В.М. Лоскутниковой, И.В. Соколовой, О.В. Сютнюренко, И.Л. Бачило, А.Д. Урсула.

Во многом именно им принадлежат заслуги в привлечении внимания к характеристикам социального движения информации и знаний и утверждению представления о том, что конкретной формой самоорганизации жизнедеятельности человека в мире современных технологий выступает информационное общество.

В рамках предложенных ими концепций информационное общество в целом рассматривается как модель развития социальных связей и отношений, формирование которой происходит за счет достижений «электронной

революции», а также благодаря быстрому развитию вычислительной техники и информационно-коммуникативных технологий.

Информатизация – это комплекс мер, направленных на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности (по А.П. Ершову).

Информатизация – это широкомасштабное применение методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающей систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, и их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования и развития (по заключению ЮНЕСКО).

Информатизация процесс широкомасштабного использования инфокоммуникаций во всех сферах социально-экономической, политической и культурной жизни общества с целью повышения эффективности использования информации и знаний для управления, удовлетворения информационных потребностей граждан, организаций и государства и создания предпосылок перехода России к информационному обществу [24].

В информационном обществе, где инновационные процессы имеют первостепенную значимость, неуклонно возрастает роль образования, что требует нового осмысления таких фундаментальных понятий, как «общество», «субъект», «образование» и т.д.

Урсул А.Д. подводит к мысли, что цель информатизации образования в современном обществе состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, формировании новой информационной культуры, потому что информатизация есть системно-деятельностный процесс овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе – дальнейшего продолжения прогресса цивилизации [50].

Поэтому одним из важных направлений информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией, теорией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания [40].

В педагогической науке огромный пласт занимают исследования в области информатизации образования (С.А. Бешенков, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, О.А. Козлов, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецов, В.В. Лаптев, М.П. Лапчик, Е.И. Машбиц, Н.Н. Моисеев, В.М. Монахов, С.В. Панюкова, Н.И. Пак, В.А. Поляков, И.В. Роберт, А.В. Соколов, Н.Д. Угринович, В.Ф. Шолохович и др.).

Современные ученые и педагоги осознали, что информатизация образования нацелена на повышение эффективности всех видов образовательной

деятельности на основе использования ИКТ и улучшение качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.

В связи с этим цель вуза на данном этапе В.И. Загвязинский видит в подготовке специалиста, «умеющего инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, владеющего современными достижениями науки и техники, умеющего на практике применять и умножать полученные знания, умения, навыки, обладающего гибкостью мышления, творческим подходом и находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, несущего ответственность за результаты собственной деятельности и ориентированного на эффективное самообразование» [18, с. 145].

Мировые динамичные процессы (глобализация экономики, развитие информационно-коммуникационных технологий, короткие инновационные циклы), включение России в Болонский процесс, модернизация высшего образования обусловили необходимость коренного пересмотра целей и задач высшего образования. Это не означало отказ от всего того, что было создано за многие десятилетия в нашей стране, и произведение нечто абсолютно нового. Только необходимо стало тщательно соотнести задачи, формы и методы высшего образования в соответствии с императивами общества.

Многоуровневая система подготовки в вузе потребовала больших «интеллектуальных капиталовложений», изменения форм управления, развития научно-исследовательской базы по новым научным направлениям, подготовки преподавателей по новым специальностям, разработки новых программ подготовки бакалавра и магистра, постоянного анализа состояния и перспектив развития образовательного рынка региона; разработки и внедрения новых образовательных и информационных технологий.

В этих условиях качество обучения во многом определяется качеством преподавания, что означает – главное действующее лицо, определяющее результат модернизации высшего образования, есть преподаватель. Поэтому преподавателю вуза стало необходимым осуществить «ревизию своих знаний в соответствии с изменениями в области науки и с теми потребностями, которое выдвигает общество и сам обучающийся» [5, с. 5].

Это потребовало креативного подхода к учебному процессу и его сопровождения как со стороны преподавателя, так и студента. Ведь современный студент из пассивного участника образовательного процесса превращается в активного и заинтересованного в достижении конкретных результатов обучающегося.

Поэтому внедрение информационных технологий в различные области системы образования сегодня приняли масштабный и комплексный характер.

Общие вопросы внедрения информационных технологий в образование раскрыты в исследованиях многих отечественных ученых (А.А. Андреев, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова, С.Л. Лобачев,

А.А. Никитин, М.В. Моисеева, В.И. Овсянников, В.И. Солдаткин, М.П. Сухолов, В.П. Тихомиров и др.).

В концепциях по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании, как эффективных средствах обучения, отражены преимущества таких технологий (Н.С. Анисимова, И.Г. Захарова, О.А. Козлов, В.В. Лаптев, М.П. Лапчик, Н.В. Макарова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Н.И. Рыжова, И.В. Симонова и др.).

Роберт И.В. к средствам информационных и коммуникационных технологий относит: «ПЭВМ, периферийное оборудование; средства технологии мультимедиа и систем «виртуальная реальность», системы машинной графики и искусственного интеллекта; средства коммуникации (сетевое оборудование, программные комплексы, телефонные линии, волоконно-оптические и спутниковые каналы связи) и их инструментарий» [39, с. 182-183].

Сегодня обучение студентов в вузе (например, в Южном федеральном университете подготовка студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Технология») в большей мере осуществляется за счет процесса компьютеризации, который включает в себя компьютерный контроль знаний студентов, разработку электронных презентаций к темам определенной дисциплины (курсовой работе, дипломному проекту), создание видеосюжетов к лабораторно-практическим работам, составление электронного глоссария по дисциплине, проектирование электронного учебного пособия (электронного учебника), подготовку методических материалов с помощью программного обеспечения интерактивной доски, работу с виртуальными динамическими моделями и поисковыми системами в сети Интернет. В большей степени актуальны сейчас в ЮФУ доступные в глобальной компьютерной сети электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат, Интернет-телефония для проведения аудио и видео-конференций, широкий диапазон учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, виртуальных учебных лекций и семинаров в режиме реального времени.

Информатизация образования на практике невозможна без применения специально разработанных компьютерных аппаратных и программных средств с их содержательным наполнением (их называют средства информатизации образования).

Выделим основные виды компьютерных средств учебного назначения:

- «сервисные программные средства общего назначения, используемые при проведении лабораторно-практических работ, организации самостоятельной работы студентов для оформления учебной документации, обработки данных экспериментальных исследований;
- программные средства для контроля и измерения уровня знаний обучающихся, предназначенные для многократного и более частого контроля знаний студентов, а также самоконтроля студентов (это способствует повторению и закреплению учебного материала);

- электронные тренажеры, необходимые для отработки практических умений и навыков студентов при обучении основам производства;
- программные средства для математического и имитационного моделирования, расширяющие границы экспериментальных и теоретических исследований и позволяющие сократить затраты на приобретение дорогостоящего лабораторного оборудования и снизить уровень безопасности работ в учебных лабораториях;
- информационно-поисковые справочные программные системы (это различные гипертекстовые и гипермедиа-программы, всевозможные базы данных), предназначенные для ввода, хранения и предъявления педагогам и обучаемым разнообразной информации;
- электронные учебники (ЭУ) – основные образовательные электронные издания, обеспечивающие непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения при условии осуществления интерактивной обратной связи;
- экспертные обучающие системы (ЭОС), реализующиеся на базе идей и технологий искусственного интеллекта и моделирующие деятельность экспертов при решении достаточно задач. Такие системы способны приобретать новые знания, обеспечивать ответ на запрос обучаемого и решение задач из определенной предметной среды, при этом поясняя стратегию и тактику решения задач в ходе диалоговой поддержки процесса решения;
- интеллектуальные обучающие системы (ИОС), реализующиеся на базе идей искусственного интеллекта и осуществляющие управление на всех этапах решения учебной задачи, начиная от ее постановки и поиска принципа решения и кончая оценкой оптимальности решения с учетом особенностей деятельности обучаемых. Такие системы обеспечивают диалоговое взаимодействие на языке близком к естественному, но однако они не содержат основных и вспомогательных обучающих воздействий в готовом виде, а генерируют их;
- средства автоматизации профессиональной деятельности (пакеты прикладных программ и т.п.), используемые как средство обучения при решении профессионально-ориентированных задач» [29, с. 10-13].

Важная особенность выше названных компьютерных средств учебного назначения, являющихся примерами образовательных электронных изданий, – интерактивность, т.е. наличие обратной связи (связь в триаде «педагог – образовательный ресурс – обучаемый»).

«Интерактивный – от английского *interactive* (взаимодействующий). Чаще всего говорят об интерактивном режиме работы пользователя с компьютером. По существу, это означает поочередные «высказывания» каждой из сторон». Поочередные высказывания каждой из сторон – это и есть диалог.

Соответственно в учебном процессе можно говорить о диалоговой форме обучения как об обучении в интерактивном режиме» [47, с. 7].

Поскольку современные компьютеры позволяют с большой эффективностью воспроизводить практически все известные до настоящего времени виды передачи информации, то они способствуют реализации адаптивных алгоритмов в обучении и обеспечивают преподавателя объективной и оперативной обратной связью о процессе усвоения учебного материала студентами. Поэтому программные средства обучения, опирающиеся на компьютерные технологии, основанные на идеях программированного обучения, включают использование таких современных возможностей компьютера, как гипертекст и мультимедиа, имитационное обучение, микромиры, демонстрации.

Осуществление компьютерной технологии возможно в трёх вариантах (по Г.К. Селевко):

1. применение компьютерного обучения при изучении отдельных тем, разделов (как «проникающая» технология);
2. наиболее значимая из используемых в данной технологии частей (как основная, определяющая);
3. всё обучение, всё управление, включая виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера (как монотехнология).

В нашем случае уместно говорить о применении компьютерного обучения при изучении отдельных тем и разделов учебной программы дисциплин профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии.

На образовательном рынке России в последнее время появилось достаточно большое число электронных учебных ресурсов. Задействованные в них медиаформы представления учебной информации существенным образом влияют на состав умений, которыми должен владеть современный студент. Так, например, для дисциплинарных курсов профессионально-педагогической подготовки будущих учителей технологии в ЮФУ (дисциплины «Методика обучения технологии», «Методология технического творчества», «Методика проектного обучения», «Активные методы обучения», «Технология обработки ткани», «Технология обработки пищи» и др.) к таким умениям относятся:

- умение работать с гипертекстом (ГТ);
- умение работать с электронными таблицами и графическими объектами виртуальной среды обучения;
- умение работать с аудио- и видеoinформацией;
- умение работать с виртуальными динамическими моделями;
- умение работать с поисковыми системами в сети Интернет;
- умение создавать в виртуальной среде собственные файлы, документы, презентации, Web-страницы.

Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности наиболее квалифицированной

части трудоспособного населения общества, определяет необходимость подготовки в будущих учителях творчески активного резерва. Об этом подчеркивается в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»: отечественная система образования должна осуществить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности [25].

По этой причине становится актуальной разработка определенных методических подходов к использованию компьютерных информационных технологий для развития творческого потенциала индивида, формирования у студентов умения осуществлять прогнозирование результатов своей деятельности, разрабатывать стратегию поиска путей и методов решения задач – как учебных, так и практических.

Это подводит к инновациям в педагогическом процессе: переходу от «преимущественно исполнительной, репродуктивной деятельности обучающихся – к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от ... единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности обучающихся» [6, с. 34].

В настоящее время преподаватели вуза активно внедряют компьютерные информационные технологии в учебный процесс на своих дисциплинарных курсах, составляя своё тематическое планирование, при этом включая в его разделы или темы использование компьютера, электронных учебно-методических разработок, Internet-технологий, мультимедиа, электронных пособий и учебников, а студенты опираются на них при выполнении самостоятельных работ и творческих проектов.

Наибольшее распространение в образовательном процессе ЮФУ получило применение Интернета-технологий, медиа-средств (а именно компьютерных презентаций), электронного учебника (электронного учебного или учебно-методического пособия) и интерактивной доски. Это, по-видимому, объясняется тем, что вышеперечисленные технологии обладают самой широкой разработанностью методических рекомендаций и указаний по использованию и внедрению их в педагогическую практику и направлены на интенсификацию и реализацию инновационных идей образовательного процесса.

Специфика технологий **Internet** такова: «они предоставляют громадные возможности выбора источника информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев; информация о гибких дисках, компакт-дисках, видео- и аудиокассетах, книгах и журналах, распространяемых через Internet-магазины [42].

Сегодняшний Интернет, по мнению А.В. Короткова и К.А. Карякиной, «представляет собой «многофункциональную информационно коммуникативную среду». Это и канал личной переписки, и электронный архив исторических и библиотечных фондов, среда онлайн-взаимодействия сотрудников мультинациональных корпораций, работающих в удаленном режиме. Это огромный банк объявлений и рекламы, среда поиска и общение единомышленников, продукт деятельности информационных агентств и средство массовой информации» [27, с. 35].

Эти же авторы выделяют 8 основных параметров использования Интернета в современном мире: деловая мотивация (составная часть профессиональной деятельности), познавательная мотивация (получение новых знаний), мотивация сотрудничества (корпоративный мотив), мотивация самореализации и развития личности (способ проявления и развития собственных интеллектуальных и творческих возможностей), рекреационный мотив (телеконференции по темам хобби и юмор, а также нетематические телеконференции), мотивация аффилиации (различные аспекты социального взаимодействия: профессиональные, глобально-личностные и ситуативно-эмоциональные), мотивация самоутверждения (аспект активности – поиск референтной группы, идентификация с ее ценностями и возможностью самовыражения в ней), коммуникативная мотивация (неформальные и личностные интересы).

Ключевые слагаемые доступа в Интернет, по их же мнению, включают следующие компоненты:

1. энергию, без которой сеть не функционирует;
2. инфраструктуру, объединяющую информационно-коммуникационные каналы в сеть;
3. устройства, обеспечивающие коммуникацию: маршрутизаторы и, прежде всего, персональные коммуникаторы, которые с миниатюризацией техники все больше напоминают гибрид компьютера и монитора с мобильным телефоном;
4. информационное наполнение Сети (контент);
5. людей, умеющих пользоваться этими четырьмя компонентами [27].

Поэтому мы считаем, что в современном обществе Интернет как система коммуникации является тем инструментом, который обеспечивает коммуникативность обучения, а использование информационных технологий и Интернета способствуют формированию всех компонентов коммуникативной компетенции. Обилие иллюстраций, анимации и видеосюжетов, звуковое сопровождение дают студентам возможность системного наглядного восприятия материала, а также позволяют расширить кругозор и углубить знания по изучаемой дисциплине. Разнообразный иллюстрированный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения будущих учителей на новый качественный уровень, благодаря чему у них развивается исследовательский интерес.

В сфере профессиональной деятельности (компьютерный тренинг, бизнес) и сфере образования наиболее широкое применение нашла **технология мультимедиа** – исключительно плодотворная образовательная технология благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации.

Мультимедиа представляет собой компьютерные средства создания, хранения, обработки и воспроизведения в оцифрованном виде информации различных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, видео- и аудио- фрагментов и т.п.

Одними из возможностей и преимуществ мультимедиа-средств, в случае их применения в образовании, являются:

1. «одновременное использование нескольких каналов восприятия студента в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств;
2. возможность симулировать сложные реальные эксперименты;
3. визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов;
4. возможность развить когнитивные структуры и интерпретации обучаемых, обрамляя изучаемый материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая учебный материал с интерпретацией обучающегося» [29, с. 35].

В последнее время создано много мультимедийных программных продуктов: энциклопедии из самых различных областей жизни, игровые ситуационные тренажеры, мультимедийные обучающие системы, позволяющие организовать учебный процесс с использованием новых методов обучения.

«Хорошо оформленный, богато иллюстрированный учебный материал вызывает у учащегося определенные положительные эмоции, оказывает влияние на его общее состояние. Положительные эмоции повышают интерес к учебной дисциплине. По мнению психологов, преобладающая часть информации воспринимается человеком зрительно, и сам механизм мозговой информации настроен на «зрительную модальность» [17, с. 139].

Использование электронного учебного материала в качестве средства наглядности способствует полисенсорности обучения, т.е. чем больше органов чувств участвует в процессе восприятия информации, тем успешнее процесс познания.

«Восприятие информации есть факт подключения к процессу познания или только уха, или только зрения, или уха и зрения одновременно, а также факт подключения чувственно-эмоциональной стороны познания человека. Чем больше органов чувств участвуют в восприятии учебной информации, тем легче она усваивается. В этих целях лучше использовать яркие

и точные формулировки, таблицы, схемы, рисунки, аудио- и видеосфрагменты» [17, с. 139].

В современной дидактике утверждается, что от наглядности, доходчивости, смысловой полноты и других полезных свойств теоретического материала зависит скорость восприятия учебной информации, понимание ее, усвоение и закрепление полученных знаний.

Поэтому принцип наглядности обучения при использовании компьютерных информационных технологий в подготовке студентов приобретает новое качество:

- повышается качество самой визуальной информации, она становится ярче, красочнее, динамичнее,
- изменяются способы формирования визуальной информации,
- становится возможным создание «наглядной абстракции», возможной интерпретация существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий, причем в динамике, если это необходимо.

Если высокое качество компьютерной визуализации как бы всеми признано, то возможность наглядно-образного представления абстрактных, наиболее значимых сторон и свойств изучаемых явлений, закономерностей, систем, устройств пока еще не в должной мере осознано. Вот именно в нем и скрывается один из способов эффективной подготовки учителей технологии при обучении с помощью компьютерных технологий. Благодаря этому преимуществу облегчается переход к дедуктивной логике учебного процесса.

К одним из типов мультимедийных проектов относятся **компьютерные презентации**, которые, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными нежели статический текст и могут поддерживать должный эмоциональный уровень, дополняющий представляемый материал. Цель презентации – привлечение внимания аудитории, улучшения восприятия и запоминания информации.

На основе вышеизложенного и, опираясь на наши работы [10; 11; 13] и исследование М.В. Полевой в области инновационных технологий современного образования [38], мы выделяем следующие критерии компьютерных презентаций, которые должны быть учтены при создании электронного материала для поддержки учебного процесса.

1. Виды презентаций: информационная – передача большого объема информации (лекция, доклад); дискуссионная – передача информации с целью сбора мнения слушателей (конференция, совещание); рекламная – воздействие с целью оказания влияния на потенциальных клиентов.

2. По форме представления информации мультимедийные презентации подразделяются на следующие уровни: 1-й уровень – вербальная (текст); 2-й уровень – вербализованная (текст + 2D); 3-й уровень – мультимедийная (2D + 3D + звук + видео + анимация + текст); 4-й уровень – «виртуальная реальность» (мультимедиа + тактильная информация).

3. Для привлечения внимания в мультимедийных презентациях используют следующие приемы: графические элементы (таблицы, схемы); рисунки; цвета; шрифты; звуки; анимации.

4. Рекомендации по оформлению слайдов иллюстрациями (графическими элементами, рисунками):

- иллюстрация должна соответствовать тексту;
- на 1 слайде одна большая иллюстрация лучше множества мелких;
- фотографии привлекают больше внимания, чем рисунки, но карикатуры более привлекательны, чем фотографии;
- иллюстрации, изображающие людей, привлекают внимание на 23 % больше, чем неодушевленные иллюстрации;
- иллюстрации лучше располагать слева, текст – справа.

5. При составлении презентации немаловажную роль играет и знание основ цветоведения. Поэтому необходимо всегда учитывать сочетание цветов и их влияние на личность обучаемого:

- к стимулирующим цветам, способствующим возбуждению, относят: красный (жизнеутверждающий, «спорящий»); оранжевый (активизирующий); желтый (привлекающий);
- к успокаивающим цветам относят: синий (спокойный, утверждающий); фиолетовый (углубленный); зеленый (надежный, утверждающий); сине-зеленый (изменчивость);
- к пастельным цветам относят приглушающие чистые цвета: розовый (нежный); лиловый (замкнутый); пастельно-зеленый (ласковый);
- цвета глухих тонов гасят раздражение и помогают сосредоточиться.

Рекомендации по оформлению слайдов на основе цветоведения:

- желательно использовать на одном слайде от 1 до 3-4 цветов, не более;
- все слайды презентации желательно выполнять одного типа, одинакового оформления, цветовой гаммы;
- стимулирующие цвета использовать в проблемных вопросах, заданиях для повышения умственной активности;
- пастельные тона использовать как фон;
- цвет фона и фигуры зависит от освещенности помещения: в очень светлом – темный фон – светлые буквы, и наоборот. Это необходимо учесть.

6. Шрифт для оформления презентации, делится на две категории: выделительный (заголовки, подчеркивания, курсивы) и текстовый.

Можно выделить следующие варианты разнообразия шрифтов:

- прямые шрифты (Roman): засечки на концах литеры, а также различная толщина штрихов;
- шрифты не имеющие засечек (Tahoma, Sans Serif, Arial): часто также называются готическими и являются прямой противоположностью

- Roman; шрифты аналогичные группе прямых шрифтов, засечки на краях создают имитацию шрифтов старых книг (Book Antiqua);
- имитирующие рукописное написание (Script);
 - имеющие орнамент (Ornamental).
- Рекомендации по оформлению слайдов при помощи шрифтов:
- используйте шрифты Tahoma, Arial, Comic Sans MS. Не используйте прямые шрифты (Times New Roman);
 - шрифтовой стиль – единый для всей презентации;
 - для вопросов, различных точек зрения – используйте курсив. Для правил, аксиом, утверждений – обычный;
 - используйте на 1 слайде не более 2-3 шрифтов;
 - минимальный размер шрифта – 18-20 (учитывайте размер экрана и аудитории).
7. Общие рекомендации по оформлению слайдов презентации:
- лекция-презентация включает: название, данные о педагоге, план, список литературы, выводы;
 - структурировать текст. Слайд должен быть «читаем»;
 - минимально использование анимации, «выпрыгивания» строчек, слов;
 - режим автоматического показа слайдов требует большей проработки, более подходит к слайд-роликам;
 - не злоупотреблять слайдами;
 - помнить всегда о соответствии слайдов и слов педагога;
 - слайд не должен быть самообъясняющим;
 - слайды – это иллюстрация, тезисное изложение того, что говорит педагог;
 - необходимо учитывать закономерности восприятия и запоминания материала в зависимости от его расположения на экране;
 - применение звуковых эффектов не должно быть чрезмерным;
 - количество информационных элементов на 1 слайде 5 ± 2 , если больше – группировать или переносить на следующий слайд.
8. Преимущества мультимедийных презентаций:
- активизация внимания, улучшение восприятия и запоминания;
 - эмоциональная привлекательность и наглядность информации;
 - информационная емкость;
 - компактность и удобство хранения;
 - интерактивность и удобство навигации по материалам презентации и т.д.
9. Проблемы использования мультимедийных лекций:
- рассеивание внимания, ухудшение восприятия и понимания (в случае чрезмерного использования анимации);
 - слайды – как лист для списывания (в случае использования не опорных моментов, а больших текстов);

- эмоциональная непривлекательность (в случае использования многих «кричащих» цветов);
- чрезмерная информационная емкость (большое количество слайдов);
- недостаточная техническая оснащенность аудиторий.

Таким образом, в электронной презентации красочно оформленный иллюстративный учебный материал с элементами анимации и звуковым сопровождением облегчает восприятие изучаемого материала, способствует пониманию и запоминанию его, дает более яркое и емкое представление о предметах, явлениях, стимулирует познавательную активность студентов.

Для осуществления зрительной наглядности с помощью динамичных таблиц, схем и рисунков Г.А. Краснова, М.И. Беляев, А.В. Соловов [28] рекомендуют применять следующие приемы реализации эффекта анимации:

- прием типа «наложение». Суть этого приема в том, что автор, выбрав статичную иллюстрацию, разбивает ее на составные части, а затем описывает последовательность наложения этих частей друг на друга. Объект не движется в пространстве, но «живет». Этот прием успешно применяется для реализации подачи теоретического материала по частям (постепенно составить таблицу, а не давать ее сразу заполненной, что особенно важно при объяснении сложного теоретического материала). Такие таблицы очень эффективны на этапе обобщения и систематизации учебного материала в конце темы, раздела и курса в целом;
- прием типа «кэширование». Суть этого приема в том, что заполненная текстом таблица сначала закрыта, а затем происходит постепенное ее раскрытие. Создается иллюзия, что какая-то невидимая «черная бумага», передвигаясь по таблице, как бы раскрывает ее по частям (объектами могут быть схемы, блок-схемы или просто «порционные» части текста);
- прием типа «движение в пространстве». Отличие его от приема «наложения» заключается в том, что в этом случае надо описать последовательность шагов, которые «будет совершать» по пространству экрана выбранный объект для иллюстрирования (эффект мультипликации).

Эти же авторы считают, что основу зрительного ряда составляют рисунки, репродукции картин, учебные картины и видеофрагменты. Рисунки и видеофрагменты обеспечивают особый эффект при сочетании красочности и анимации. Иллюстрированный экран концентрирует внимание учащихся на изображении, поскольку ограничивает поле наблюдения.

Примерами обучающих средств мультимедиа являются разработанные нами следующие компьютерные презентации:

- учебная презентация ко 2-му семестровому курсу лекций по дисциплине «Методика обучения технологии» («внутривузовский науч-

- ный грант № 133 ПИ ЮФУ, 2008 г.) (авторы-составители И.И. Данчук, М.П. Данчук);
- учебная презентация ко 2-му семестровому курсу лекций по дисциплине «Технология приготовления пищи» (внутривузовский научный грант № 133 ПИ ЮФУ, 2008 г.) (автор-составитель М.П. Данчук);
 - комплекты учебных презентаций по дисциплинам «Методика профессионального обучения» (2008-2010 гг.); «Методика руководства проектной деятельностью» (2009-2013 гг.); «Активные методы решения технических задач» (2010-2012 гг.) (автор-составитель И.И. Данчук);
 - комплекты учебных презентаций по дисциплинам «Материаловедение и технологии швейного производства» (2008-2014 гг.); «Основы физиологии, микробиологии и гигиены питания» (2006-2011 гг.); «Основы организации питания и товароведения пищевых продуктов» (2008-2010 гг.) (автор-составитель М.П. Данчук).

Последний комплект из выше перечисленных обучающих компьютерных презентаций вошел в состав одноименного электронного учебного пособия «Основы организации питания и товароведения пищевых продуктов» (2011 г.).

Важная методическая ценность этих презентаций, составленных с учетом вышеперечисленных критериев, в том, что они композиционно облегчают систематизацию материала, зрительное объединение и одновременное его разграничение. Работа с цветом дает большой простор для творчества, позволяет расставлять акценты, менять настроение, играть на контрастах. На примере представляемых презентаций студенты учатся самостоятельно создавать свои электронные материалы к семинарским занятиям, к курсовым и дипломным проектам, к урокам технологии в период педагогических практик.

В качестве эффективного средства обучения студентов в ЮФУ (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Технология») важная роль отводится использованию **электронного учебника, электронного учебного пособия**.

Исследованию вопросов использования электронных средств обучения и электронных учебников в учебном процессе посвятили свои работы А.Ю. Деревнина, О.Т. Дружинин, Л.Х. Зайнутдинова, Ю.И. Капустин, О.А. Козлов, П.И. Образцов, О.П. Околелов, Э.Г. Скибицкий, Е.А. Солодова, В.А. Стародубцев, С.С. Фомин, О.К. Филатов и др.

Анализ работ указанных авторов позволил сформировать представление о роли электронных учебников в формировании информационной культуры, а также способствовал определению их функций в дидактическом процессе.

Эти же авторы утверждают, что использование электронных учебников в учебном процессе позволяет получить расширенную информацию по изучаемому предмету, увеличивает его образовательный потенциал, обеспечи-

вает возможность получения непрерывного образования, позволяет повысить уровень креативности их мышления.

Электронный учебник является ключевым моментом такого нового понятия, как «электронное обучение» (E-Learning). Несмотря на то, что термины: «Электронный учебник» (ЭУ), «Электронное учебное пособие» (ЭУП), «Электронный компьютерный учебник» (ЭКУ), «электронный тренажер» приобретают все большее распространение, разные авторы вкладывают в них различный смысл.

В настоящее время существует множество определений электронного учебника.

Агеев В.Н. утверждает, что электронный учебник – это компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого; это электронный учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденный в качестве данного вида издания [1].

Зайнутдинова Л.Х. определяет электронный учебник как обучающую программу комплексного назначения, обеспечивающую непрерывность и полноту дидактического процесса обучения, предоставляющую теоретический материал, обеспечивающую тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую функцию, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии интерактивной обратной связи [19].

Электронные учебники должны содержать анимации и звуковое сопровождение ... они не должны содержать только ссылки на ресурсы ... они должны позволить пользователю использовать альтернативные анализы данных, комментировать, и пополнять документацию ... делая электронную книгу «живым документом» [56].

Большинство имеющихся в настоящее время таких мультимедийных изданий не отвечают пока всем требованиям, предъявляемым к ним. Поэтому их целесообразно создавать самим вузам. При этом электронные учебники, учебные пособия, во-первых, будут максимально близки по содержанию рассматриваемого в них материала к специфике курса в данном вузе, а во-вторых, помогут студентам приобрести навыки по созданию высококачественных программ, что, несомненно, пригодится им в их профессиональной деятельности по окончании вуза.

Так, в лаборатории профессионально-информационной педагогики и методики преподавания технологии ЮФУ преподавателями кафедры Технологии и профессионально-педагогического образования в сотрудничестве с программистами лаборатории разработано большое количество мультиме-

дйных учебных пособий и учебников для студентов. Одним из них является вышеназванное электронное учебное пособие «Основы организации питания и товароведения пищевых продуктов» (Ростов-на-Дону, 2011 г. Регистрационное свидетельство № 20606. Номер гос. регистрации 0321002243 от 12.11.2010 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр», автор М.П. Данчук).

Это пособие создано на модульной основе. Целью разработки модулей является «расчленение содержания каждой темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами. А каждый модуль, являясь самостоятельной структурной единицей процесса образования, обеспечивается необходимым дидактическим и методическим материалом, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения и воспитания» [41, с. 303]. Поэтому модульная технология обучения актуальна при создании электронных учебников, пособий и является «системой принципов, закономерностей и основных образовательных компонентов, создающих условие для саморазвития личности» [43, с. 36]. Вследствие этого, можно констатировать, что данное электронное пособие обеспечивает эффективное обучение студентов в режиме самообучения и в режиме, в котором преподаватель от обычного «инструктирования» переходит к консультированию студентов.

Данное электронное учебное пособие представляет собой гипертекстовую среду, содержащую графическую информацию и аудиоматериалы, фрагменты компьютерной анимации и видеоклипы, а также интерактивные элементы для самоконтроля и стимуляции познавательной деятельности.

Структура пособия предоставляет возможность пользователю самостоятельно выбирать последовательность освоения курса; используется многооконный интерфейс, когда в каждом окне представлена связанная информация.

Пространственное распределение и колористическое оформление элементов информационной среды основываются на психолого-физиологических принципах эргономичности зрительного восприятия.

Информация по курсу хорошо структурирована, поэтому электронное учебное пособие состоит из 2-х основных разделов: «Основы организации питания» и «Товароведение пищевых продуктов», каждый из которых включает в себя самостоятельные учебные модули, представляющие собой: курс лекций, лабораторно-практические работы (в количестве 17 штук) с методическими рекомендациями по их выполнению, мультимедийные презентации, видеоклипы (видеофрагменты) проведения лабораторно-практических работ, тестовые задания по каждому модулю. В пособии также представлены глоссарий (словарь терминов по дисциплине) и тестовые задания (система контролируемых вопросов) по итоговому контролю знаний и умений студентов по изучаемой дисциплине.

«Видеофрагменты, иллюстрируя модели лабораторно-практических работ и сохраняя убедительность органолептической экспертизы пищевых про-

дуктов, изображают на экране монитора сам процесс экспертизы, т.е. определение качества пищевого продукта, тем самым, обеспечивая чувственное восприятие предметов и явлений и позволяя привлечь студентов к активным исследовательским действиям» [14, с. 214].

Текстовая часть сопровождается многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации. Доступность и наглядность учебного материала достигается также путем использования большого количества иллюстраций, схем, диаграмм.

Комбинирование фрагментов компьютерной анимации и видеоклипов с текстовой частью дополняет и развивает содержательную часть курса, способствует лучшему пониманию и усвоению материала, превращает учебный процесс в яркое зрелищное увлекательное путешествие. Текстовая информация дублирует видеосюжеты, что позволяет копировать, редактировать и распечатывать выбранную информацию. Обращение к глоссарию возможно в процессе работы из любой части курса.

Особое внимание уделяется оперативному самоконтролю знаний, который осуществляется через обращение к интерактивному модулю пособия из любого раздела. В учебнике много контролирующих и тестирующих элементов, что будет обеспечивать студентам возможность самодиагностики и контроля (измерения) знаний. Самоконтроль осуществляется на трех уровнях: *текущий контроль* проводится после изучения каждого учебного модуля, *промежуточный (рубежный)* по завершению работы над каждым разделом электронного учебного пособия. После изучения всего учебного курса электронного пособия проводится *итоговый рейтинговый контроль* (зачетное тестирование) с использованием разработанной в вузе тестовой программы «Ментор», в арсенале которой содержится 100 тестовых заданий по всему материалу электронного учебного пособия. Тесты на компьютере позволяют не только объективно оценить знания студентов, осуществляя мониторинг обученности на протяжении времени изучения всего дисциплинарного курса, но и вернуться к неотреботанным вопросам и сделать «работу над ошибками». Компьютерное тестирование, как и любое тестирование, дает возможность индивидуализировать и дифференцировать задания путем разноразноуровневых вопросов. Поэтому тесты носят психолого-педагогический характер и направлены на стимуляцию когнитивной деятельности будущих учителей технологии [14; 15].

Таким образом, использование электронного учебного пособия позволяет студентам быстро научиться пользоваться полученными новыми знаниями, а практические приемы работы усваиваются на уровне навыка, а также оказывает большую помощь в самостоятельной учебной деятельности.

К компьютерным средствам учебного назначения относятся и наиболее сегодня актуальные в образовательном процессе вуза **интерактивные доски**.

«Интерактивная доска (Interactive whiteboard) – одно из самых современных средств обучения в учебных заведениях, технология работы, с кото-

рой сегодня активно осваивается преподавателями самых различных дисциплин. Интерактивные доски – не просто электронные «меловые» доски. Обучение с их помощью гораздо эффективнее обучения только с компьютером и проектором. В интерактивной доске объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации (двустороннее движение!), вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы урока для дальнейшего использования и редактирования. Программное обеспечение для интерактивных досок позволяет четко структурировать занятия. Возможность сохранять занятия, дополнять их записями улучшает способ подачи материала» [37, с. 68].

Доской можно управлять как с помощью специального стилуса, так и с помощью прикосновений пальцем. Это зависит от того, какие технологии были использованы при изготовлении доски.

Связь доски и компьютера двусторонняя, а палец или перо (стилус, ручка) интерактивной доски работает как мышь.

Интерактивная доска имеет широкие возможности: визуальное и аудиальное представление информации, контроль работы студентов; возможность естественным образом (за счет увеличения потока предъявляемой информации) увеличить учебную нагрузку группы; обеспечение эргономичности обучения; создание новых мотивационных предпосылок к обучению; позволяет вести обучение, построенное на взаимодействии [51].

Использование интерактивной доски способствует эффективному освоению дисциплины студентом, развитию его логического мышления, памяти, интуиции. Работая с интерактивной доской, преподаватель всегда находится в центре внимания, поддерживает постоянный контакт со студенческой группой. Педагог может активно комментировать материал: выделять, уточнять, добавлять посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии. Делать пометки можно прямо поверх изображения; рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов, что усиливает подачу материала.

Другими словами, интерактивная доска позволяет преподавателю создавать простые и быстрые поправки в имеющемся методическом материале прямо на занятии, во время объяснения материала, адаптируя его под конкретную аудиторию.

«Наглядность интерактивной доски позволяет сосредоточить и удерживать внимание студентов. Поэтому с помощью интерактивной доски преподаватель может привлекать студентов к активной работе с доской, делая эти же занятия более насыщенными и интересными. Использование электронной доски позволяет экономить учебное время. Теперь нет необходимости вести конспекты. Все происходящее на доске может быть сохранено в файл и роздано студентам в виде электронных материалов к уроку» [12, с. 86].

Следует отметить, что интерактивное программное обеспечение берет на себя часть работы преподавателя, например, при работе с какими-то материалами на интерактивной доске, можно сохранить все пометки и изменения в файле, чтобы использовать их в дальнейшем или передать студенту, пропустившему занятие. Также эти файлы можно использовать на последующих уроках для повторения пройденного материала или дополнения.

Интерактивная доска позволяет студентам принимать участие в групповых дискуссиях, делая обсуждения еще более интересными, выполнять совместную работу, решать общую задачу, поставленную педагогом.

Важно также понять, что наибольшего эффекта от использования интерактивной доски можно достичь только тогда, когда она используется соответственно поставленным на занятии задачам. Поэтому занятие (лекционное, семинарское, лабораторно-практическое) должно быть приготовлено заранее, тогда объяснение материала пройдет быстрее.

Так как интерактивная доска позволяет использовать самые разные материалы одновременно: и изображения, и звук, и видео, и текст и другие необходимые материалы, течение занятия должно быть логическим и последовательным, чтобы выполнить все поставленные задачи занятия.

Программное обеспечение интерактивной доски позволяет создавать уникальные методические материалы, с помощью которых студенты вовлекаются в учебный процесс более активно и быстрее усваивают новую информацию.

Существует 3 ключевых направления применения интерактивных досок в образовании:

1. *презентации, демонстрация и моделирование*, когда преподаватель может использовать управление интерактивной доской, чтобы преподнести изучаемый материал захватывающими и динамическими способами. Интерактивная доска позволяет моделировать абстрактные идеи и понятия, не прикасаясь к компьютеру, изменить модель, перенести объект в другое место экрана или установить новые связи между объектами. Все это делается в режиме реального времени;
2. *повышение активности обучающихся*, так как при использовании интерактивной доски информация становится более доступной и понятной, улучшается атмосфера понимания в группе, и студенты становятся более нацеленными на работу;
3. *увеличение темпа урока*, потому что преподаватель может выводить на экран заранее приготовленные материалы, и время занятия будет использовано только на решение поставленных задач [52].

Обратим внимание на некоторые виды образовательной деятельности, применяемые преподавателями ЮФУ, при использовании электронной интерактивной доски. Это – работа с текстом и изображениями; сохранение сделанных заметок для передачи по электронной почте, размещения в Ин-

тернете или печати; коллективная работа с образовательными Web-сайтами; создание с помощью шаблонов и изображений собственных заданий для занятий; демонстрация и нанесение заметок поверх готовых образовательных материалов; использование встроенного в программное обеспечение интерактивной доски презентационного инструментария для обогащения дидактического материала и имитационных моделей технологических процессов; демонстрация творческих работ, созданных самостоятельно студентами или в сотрудничестве с преподавателем.

Поэтому для работы с интерактивной доской преподавателями ЮФУ в учебном процессе применяются определенные программные продукты: обучающие CD (электронные учебники, библиотеки наглядных пособий); энциклопедии (видео, фото, аудио); виртуальные лаборатории (демонстрационные анимации, интерактивные работы); тренажеры (тестирование).

Так, использование интерактивной доски при обучении студентов ЮФУ (направление «Педагогическое образование») по разным дисциплинам приводит к следующим результатам:

- расширяет границы экспериментальных и теоретических исследований при выполнении студентами курсовых работ и творческих проектов по разным дисциплинам. Например, курсовая работа по дисциплине «Методика обучения технологии» на тему «Разработка практических рекомендаций для оптимизации педагогического процесса уроков технологии в школе», творческая работа (проект) исследовательского характера по дисциплине «Основы исследований в технологическом образовании» и т.п.;
- позволяет студентам познакомиться с различными сферами общественного производства (дисциплины «Основы производства: основы технологий обработки тканей и пищевых продуктов», «Материаловедение и технология швейного производства», «Основы организации питания и товароведения пищевых продуктов»);
- позволяет отработать практические умения и навыки студентов по технологии художественной обработки разных материалов (дисциплины «Основы производства: основы технологий обработки тканей и пищевых продуктов», «Декоративно-прикладное творчество» и т.п.);
- способствует развитию творческого мышления и воображения студентов по художественному моделированию швейных изделий и декоративному оформлению готовых блюд при представлении им имитационных моделей технологических процессов швейного производства и предприятий общественного питания (дисциплины «Основы производства: основы технологий обработки тканей и пищевых продуктов», «Материаловедение и технология швейного производства»);
- позволяет овладеть навыками органолептической экспертизы качества пищевых продуктов. Например, виртуальная лаборатория «Го-

вароведение пищевых продуктов» (дисциплина «Основы организации питания и товароведения пищевых продуктов»);

- способствует формированию у студентов ценностей, соответствующих потребностям развития общества, и позволяет подготовиться к дальнейшей практической педагогической деятельности.

Таким образом, использование в учебном процессе интерактивной доски, когда сегодня в вузе идет качественное обновление содержания дисциплин и их учебно-методического обеспечения, изменение образовательных технологий, помогает преподавателю сделать занятия живыми и привлекательными, позволяет преподнести студентам информацию в широком диапазоне средств визуализации. Это положительно влияет на восприятие информации и повышает уровень усвоения материала, стимулируя при этом развитие их мыслительной и творческой активности и самостоятельной деятельности.

Одними из важных задач, которые решаются в результате использования рассмотренных выше средств компьютерных технологий в процессе обучения студентов вуза, являются интенсификация учебного процесса, активизация учебно-познавательной деятельности, повышение ее эффективности и качества; развитие культуры самостоятельной работы студентов; расширение сферы их самостоятельной деятельности и др. Ведь в будущем выпускник ЮФУ должен стать «квалифицированным специалистом в своей области, умеющий самообразовываться, адаптироваться к изменяющимся общественным и социальным условиям, стремиться к активной профессиональной деятельности» [44, с. 17].

Суслина А.А. отмечает, что «все больше требуются специалисты, обладающие не только суммой определенных знаний и умений по предмету, но и имеющие богатый внутренний потенциал личностных свойств и качеств, способствующих самоактуализации, самообразованию обучающихся в процессе дальнейшей профессиональной деятельности и на протяжении всей своей сознательной жизни» [46, с. 15].

Интенсификация учебного процесса связана с использованием эффективных приемов и методов обучения, активным включением обучающихся в учебный процесс. Внедрению интенсификации в учебный процесс уделяли большое внимание такие педагоги, как С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.И. Ильина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Р.Х. Шаймарданов.

Архангельский С.И. рассматривает интенсификацию учебного процесса как «повышение качества обучения и одновременно снижения временных затрат за счет использования активизирующих средств, форм и методов обучения» [2, с. 213]. Он отмечал, что эффективность преподавания, учения, и учебного материала и есть суть интенсификации.

Интенсификация учебного процесса состоит в прочном усвоении строго отобранного круга профессионально необходимых знаний и выработке со-

ответствующих умений и навыков за оптимально допустимые сроки. Достижение же высокого качества преподавания связано со строгим отбором учебного материала и применением активных методов обучения, способствующих выработке у студентов тех знаний, которые могут иметь в будущем практическую ценность (по Т.И. Ильиной).

Переход на интенсификацию рассматривается в плоскости как искать и создавать такие методы, приемы, способы и средства обучения, которые позволяют поднять эффективность учебно-воспитательного процесса, причем, не за счет напряжения преподавателя и студента в процессе труда, а сделать его более легким и производительным (по В.А. Сластенину).

Поэтому нельзя не согласиться с мнениями исследователей (Т.В. Габай, А.Л. Денисова, Л.И. Долинер, В.А. Извозчиков, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт), которые утверждают, что и применение современных информационных технологий в процессе обучения позволяет интенсифицировать учебный процесс, способствует повышению творческой активности обучающихся, обеспечивает необходимые условия для их творческой самостоятельной деятельности.

Так, Е.И. Машбиц отмечает следующие дидактические возможности информационных технологий в интенсификации учебного процесса: «расширенные возможности предъявления учебной информации; возможность индивидуализации процесса обучения; возможность усиления мотивации учения; возможность реализации эффективных способов управления самостоятельной учебной деятельностью [33, с. 105].

Коробкова К.В. и Барковский Д.В. считают, что эффективное применение информационных технологий в учебном процессе возможно только в том случае, когда соответствующие технологии не являются некой надстройкой к существующей системе обучения, а обоснованно и гармонично интегрируются в данный процесс, обеспечивая новые возможности и преподавателям, и обучаемым. Возможности информационных технологий обогащают педагогические технологии, способствуют научно-методической деятельности преподавателей. А опыт, знания и традиции, накопленные в системе образования, пополняют содержательную, общекультурную составляющие информационного пространства [26].

По мнению Л.И. Горбуновой и Е.А. Субботиной, использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала. С одной стороны, сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину более доступной для понимания различными категориями студентов, улучшает качество ее усвоения. С другой – оно предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, который должен уже не только владеть традиционными методиками препода-

давания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, используя современные достижения науки и техники [8].

Таким образом, использование современных информационных технологий в учебном процессе является попыткой предложить один из путей, могущих интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес студентов к изучению дисциплины, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп занятия, увеличить объём самостоятельной работы. Способствует развитию логического мышления, культуры умственного труда, формированию навыков самостоятельной работы, а также оказывает существенное влияние на мотивационную сферу учебного процесса, его деятельностьную структуру.

Анализируя структуру деятельности, многие психологи и педагоги (П.Я. Гальперин, А.Л. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, П.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют основные элементы ее содержания:

- мотивы, побуждающие к деятельности;
- цели – результаты, на достижение которых деятельность направлена;
- средства, с помощью которых деятельность осуществляется.

Проведенные исследования (теория развивающего образования – А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) обнаружили, что на основе внешних материальных действий путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире.

Сейчас главным механизмом интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся является субъектность, выражающая определенную позицию личности и раскрывающая те характеристики личности, которые определяют ее отношение к деятельности. К основным составляющим субъектности можно отнести активность, сознательность, ответственность, высокую самооценку, готовность к саморазвитию и самоуправлению. Поэтому, работая в технологическом режиме, студент должен проявить свою активность, инициативу, культуру интеллектуального труда, самостоятельность.

Вопрос интенсификации учебно-познавательной деятельности невозможно решить вне педагогической технологии, так как именно технология представляет системный способ мышления, возникший в педагогике под воздействием социально-экономического развития общества и его научно-технического прогресса.

Вследствие этого одной из стратегических задач модернизации высшей школы в современных условиях является формирование новой парадигмы образования, основу которой составляет идея интегрированной информационной среды вузов, разработки и использования в учебном процессе информационных и педагогических технологий.

Понятие педагогической технологии многозначно. В одних исследованиях она рассматривается как инструментарий педагогического процесса, в

других – как техника реализации учебного процесса, в третьих – как модель, в четвертых – как системный метод или совокупность средств для достижения педагогических целей.

«Чем больше усложняются виды человеческой деятельности, тем более обязательным становится расчленение их на соответствующие этапы и операции. Чтобы педагогическая деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы, она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы, ни операции, ни порядок последовательности этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования» [45, с. 183].

Из российских педагогов наибольший вклад в разработку проблем технологий обучения внесли В.П. Беспалько, А.Я. Савельев, Н.Ф. Талызина, О.П. Околелов, Ю.Г. Татур, Н.Ф. Маслова, Н.Е. Щуркова, М.В. Кларин, В.М. Монахов, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко и другие.

Одни авторы рассматривают педагогическую технологию как средство гарантированного достижения целей обучения, подчеркивая при этом, что она всегда существует в любом учебно-воспитательном процессе и в этом отношении развивает классическую дидактику [4].

Другие исследователи рассматривают технологии обучения как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленных целей [22].

Третьи под технологией обучения понимают целостную совокупность разнокачественных процедур (дидактических, психологических, общепедagogических и др.), обусловленную соответствующими целями и содержанием обучения, которые призваны осуществить требуемые изменения (вплоть до возникновения новых) форм поведения и деятельности обучаемых [36].

Педагогическая технология должна представлять собой целостный, логически построенный процесс, все части которого взаимосвязаны между собой (по Г.К. Селевко).

Педагогические технологии – содержательная техника реализации учебного процесса (по В.П. Беспалько).

Кларин М.В. рассматривает педагогические технологии как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [20; 21].

По утверждению П.И. Образцова, «педагогическая технология представляет собой системную целостность методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей, развитие личности обучаемого, и через это – на формирование его интеллектуального, поведенческого и профессионального статусов» [34, с. 4].

Наиболее «близко к истине» и научному его толкованию определение понятия «педагогическая технология» дает Н.Е. Щуркова. Она раскрывает ее суть как «сумму и систему научно-обоснованных приемов и методов» педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей [54].

Интерес представляет и формулировка ЮНЕСКО: «Педагогические технологии – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия; ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [7].

Таким образом, в результате изучения педагогической литературы по данной проблеме можно выделить основные определения педагогической технологии:

- это описание педагогического процесса, ведущего к запланированному результату;
- это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;
- это алгоритмизация деятельности обучающихся и обучаемых на основе проектирования всех учебных ситуаций;
- это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса и т.п.

В нашей стране термины «педагогическая технология» и «технология обучения» появились в 1963 году, хотя первое из рассматриваемых понятий является более общим и органично поглощает в себе второе.

В иерархии технологий в образовании «педагогические технологии» занимают верхнюю ступень. Далее идут, в частности, «технологии обучения». Технология обучения включает целостный процесс постановки целей, постоянное обновление учебных планов и программ, тестирование альтернативных стратегий и учебных материалов, оценивание педагогических систем в целом и установление целей заново, как только становится известной информация об эффективности системы.

В работе «Технология обучения в системе высшего образования» Ф. Янушкевич [55], один из ведущих специалистов в этой области, определил, что технология обучения – это система указаний, которые в ходе использования современных методов и средств обучения должны обеспечить подготовку специалиста за возможно более сжатые сроки при оптимальных затратах сил и средств.

Дефиниция, предложенная П.И. Образцовым, следующая: «Технология обучения есть последовательность процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей

обучения и воспитания. Процедуры, из которых она складывается, следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям» [34, с. 7].

Дидактическую сущность педагогической категории «Информационная технология обучения» необходимо раскрыть, опираясь на научную и научно-методическую литературу, посвященную проблемам информатизации высшего профессионального образования (работы Б.С. Гершунского, А.Л. Денисовой, С.Р. Домановой, А.Н. Тихонова, Г.А. Козловой, И.В. Марусевой, И.В. Роберт, Ю.М. Цевенкова, Е.Ю. Семеновы и др.).

В них часто встречаются такие выражения как «новые информационные технологии», «технологии компьютерного обучения», «компьютерные педагогические технологии» и др.

В справочной литературе информационная технология обучения (computerized teaching technology) определена как совокупность теоретических знаний компьютерных средств, а также методик, регламентирующих их использование в обучении [31].

Луцевич Л.В. [30] определяет ИТО как технологию машинной (с помощью ЭВМ) обработки, передачи, распространения информации, создания вычислительных и программных средств информатики.

Жалдаков М.И. предлагает понимать под ИТО «совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи, и представления информации, расширяющей знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами» [23].

Машбиц Е.И. [32] и Талызина Н.Ф. [48] рассматривают информационную технологию обучения как некоторую совокупность обучающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте.

Шолохович В.Ф. [53] предлагает определять ИТО с точки зрения ее содержания как отрасль дидактики, занимающуюся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в которых находят применение средства информатизации образования.

Выше приведенный анализ позволяет сделать следующее заключение: «педагогическая технология» – это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования; «информационная технология обучения» – дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых в системы обучения принципиально новых средств и методов обучения, представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных данных в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучаемых,

а также – определенная техническая среда обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные технологии [16].

Использование средств информационных технологий, а именно компьютерных средств учебного назначения, позволяет повысить эффективность усвоения знаний студентами, предоставляет преподавателю возможность использовать больше времени на занятии для индивидуальной работы, оценка становится объективнее и помогает преодолевать психологический комплекс, возникающий при контроле по системе «преподаватель – студент», активизирует самостоятельную деятельность студентов в учебном процессе.

В учебном пособии Д.В. Чернилевского «Дидактические технологии в высшей школе» читаем: «Самостоятельность – такое действие человека, которое он совершает без непосредственной или опосредованной помощи другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций» [50, с. 236].

Одной из форм организации познавательной деятельности обучающихся и средством формирования их самостоятельности является самостоятельная работа.

Сущность понятия «самостоятельная работа» раскрывается в исследованиях Л.П. Аристовой, А.Н. Бекетова, А.Я. Герда, Б.П. Есипова, Л.В. Жаровой, Г. Кершенштейнера, И.Я. Лернера, А.С. Лынды, И.С. Спирина, К.Д. Ушинского, А. Фербера, Д.В. Чернилевского и других. Эти ученые утверждают, что обучающиеся в ходе самостоятельной работы проявляют активность, самостоятельность мышления, творчество, настойчивость и инициатива при разрешении поставленной задачи, а также студенты сосредотачивают свое внимание на изучаемом материале; осмысливают объяснения преподавателя; накапливают знания; сопоставляют и сравнивают факты; самостоятельно делают выводы и обобщения.

Вышеизложенное подводит к мысли о том, что цель самостоятельной работы студентов вуза в современном информационном обществе состоит в овладении фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю изучаемой дисциплины, опытом творческой, исследовательской деятельности.

Проблема организации самостоятельной работы студентов существовала всегда и давно волнует преподавателей высшей школы. Самостоятельная работа является обязательной для каждого студента, а ее объем определяется учебным планом. Особенно актуальна проблема организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения, потому что имеется «ряд специфических характеристик, которые необходимо использовать при определении подходов к образовательному процессу. Это связано с проблемой сокращения аудиторных часов, переориентацией на самостоятельный путь приобретения знаний и, кроме того, с ограниченными возможностями (только в рамках сессионного периода) пребывания студентов в учебном заведении» [9, с. 4].

Самостоятельная работа студентов вне занятий (планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская) – это работа, которую студенты выполняют по заданию и методическому руководству преподавателя во внеаудиторное время. Для организации такой работы, учитывая уровень самостоятельности студентов и требования к уровню самостоятельности выпускников, необходимы следующие условия: готовность студентов к самостоятельному труду; мотивация получения знаний; наличие и доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала; система регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы; консультационная помощь преподавателя.

При разработке рабочих программ учебных дисциплин кафедры Технологии и профессионально-педагогического образования Южного федерального университета «определяет формы самостоятельной работы в зависимости от содержания учебной дисциплины, степени подготовленности студентов, т.е. методика организации самостоятельной работы зависит от структуры, характера и особенностей изучаемой дисциплины, объема часов, отведенных на ее изучение, вида занятий для самостоятельной работы, индивидуальных качеств студентов и условий учебной деятельности» [14, с. 212].

Алгоритм процесса организации самостоятельной работы может быть таков: *подготовительный* (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования); *основной* (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы); *заключительный* (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

Так одним из видов самостоятельной работы, стимулирующих будущих учителей к творческой деятельности посредством ИКТ, является создание ими самостоятельных творческих проектов по наиболее актуальным проблемам содержания изучаемой учебной дисциплины: мультимедийных презентаций, виртуальных учебно-методических разработок по технологиям обработки различных материалов. Такие мультимедийные проекты, выполненные будущими специалистами, предназначаются для использования на занятиях в качестве демонстрационно-обучающих программ.

Таким образом, самостоятельная работа является логичным составляющим звеном изучения учебной дисциплины, а, кроме того, ее правильная организация способствует формированию коммуникативных и информационно-технологических компетенций посредством приема, переработки и преобразования информации.

Резюмируя вышеизложенное, делаем **вывод** о том, что владение современными информационными технологиями обучения, высокий уровень методической подготовки, постоянная самообразовательная работа, совре-

менные компьютерные средства дидактического сопровождения образовательного процесса позволяют преподавателю высшей школы повысить качество подготовки выпускников.

Применение преподавателями ЮФУ в своей работе компьютерных средств обучения для интенсификация учебного процесса дает большой педагогический эффект: способствует развитию творческого мышления студентов, формированию их исследовательских умений; создает устойчивую положительную мотивацию у студентов; обеспечивает эффективную подготовку студентов в режиме самообучения и в режиме, в котором преподаватель от обычного «инструктирования» переходит к консультированию студентов; позволяет преподнести студентам информацию в широком диапазоне средств визуализации; стимулирует развитие самостоятельной деятельности.

Библиографический список к главе 5

1. Агеев В.Н., Древе Ю.Г. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование. – М., 2003.
2. Архангельский С.И. Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству. – М.: Наука, 1976.
3. Белов В.Г. Парадигма информационного общества и становление информационного права // Право и информатизация общества: сб. науч. тр. / Отв. ред. И.Л. Бачило. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – С. 36.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
5. Виландеберк А.А., Шубина Н.Л. Новый учебный процесс: Коротко о главном: Методическое пособие для преподавателей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
7. Глоссарий терминов по технологии образования. – Париж: ЮНЕСКО, 1986.
8. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 544-547.
9. Гутерман Л.А., Цукерман В.Д. Методические рекомендации по организации и проведению практики на отделении непрерывного и заочного образования. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007.
10. Данчук И.И. Комбинированное представление учебной информации средствами мультимедиа в образовательной деятельности студентов ЮФУ // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 77-84.
11. Данчук И.И. Пути модернизации образования средствами информационных технологий медиаформ // Проблемы непрерывного профессио-

нального образования в России: состояние и перспективы: Сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции (23 декабря 2011 года) / Под ред. Л.Я. Хоронько. – Ростов н/Д: ГБОУ ВПО РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – С. 74-78.

12. Данчук И.И., Данчук М.П. Использование интерактивной доски в учебном процессе подготовки студентов Южного федерального университета // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 37. – С. 82-89.

13. Данчук И.И., Данчук М.П. Средства мультимедиа в подготовке студентов ФТиП ПИ ЮФУ // Инновационные проблемы развития современного технологического образования: сб. статей Международной научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 24-25 мая 2012 г.). – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – С. 130-138.

14. Данчук М.П. Интенсификация учебного процесса современными информационными технологиями как способ управления самостоятельной учебной деятельностью студентов // Педагогические науки. Известия Южного федерального университета. – Ростов н/Д, 2010. – № 8. – С. 209-216.

15. Данчук М.П. Модернизация учебного процесса современными информационными технологиями в управлении самостоятельной деятельностью студентов // Инновационные проблемы развития современного технологического образования: сб. статей Международной научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 24-25 мая 2012 г.). – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – С. 138-145.

16. Данчук М.П. Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – Ростов н/Д, 2007. – № 2. – С. 118-123.

17. Данчук, М.П., Петрова Н.П. Принцип наглядности в информационно-технологической подготовке учащихся: на примере информационно-технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства // Материалы Научно-практической конференции: «Технологическое образование и профильное обучение: содержание, проблемы, перспективы». – Ростов н/Д: ООП ОЦТТУ, 2004.

18. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

19. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань: Изд-во ЦНЭП, 1999.

20. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1995.

21. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1996.

22. Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник / Под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгяло, А.Я. Савельева. – Киев: Наукова думка, 1992.

23. Компьютерные технологии в высшем образовании / Ред. кол.: А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий и др. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
24. Концепции Федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года» [Электронный ресурс] // Информационное общество в России. – Режим доступа: <http://www.iis.ru/library/isp2010/isp2010.ru.html> (дата обращения: 15.09.2014).
25. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. (проект основных положений концепции) [Электронный ресурс] // Интеллектуальная Россия. – Режим доступа: www.intelros.ru/subject/ross_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html (дата обращения: 15.09.2014).
26. Коробкова К.В., Барковский Д.В. Особенности процесса подготовки студентов вузов с использованием электронных образовательных процессов // Студенческий научный форум; IV Международная студенческая электронная научная конференция (15 февраля – 31 марта 2012 года). – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/10/2276> (дата обращения: 14.09.2014).
27. Коротков А.В., Карякина К.А. Интернет в системе мировых информационных процессов: учебное пособие для студентов МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет журналистики. – М.: Изд-во МГУ, 2006.
28. Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. Технология создания электронных обучающих средств. – М.: МГИУ, 2001.
29. Кузнецов А.А., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Образовательные электронные издания и ресурсы: метод. пособие. – М.: Дрофа, 2009.
30. Луцевич Л.В. Вопросы эффективного использования ЭВМ в учебном процессе // Автоматизированные системы научных исследований обучения и управления в вузах: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: НГУ, 1986. – С. 33-39.
31. Маслова Н.П. Ноосферное образование. – М., 2001.
32. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986.
33. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1998.
34. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000.
35. Окинавская Хартия глобального информационного общества // Развитие информационного общества в России. Том 2. Концепции и программы: Сб. документов и материалов / Под ред. Н.В. Борисова, Ю.Е. Хохлова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.
36. Околелов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1995.
37. Пашенко О.И. Использование интерактивной доски в современном образовательном процессе // Инновационные подходы в организации учеб-

ного процесса в вузе: Материалы вузовского методического семинара-конференции (г. Нижневартовск, 29-30 марта 2011 года) / Отв. ред. Г.А. Петрова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – С. 68-69.

38. Полевая М.В. Инновационные технологии современного образования: учебное пособие. – М.: ГОУ ДПО «ИПКИР», 2007.

39. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы и перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994.

40. Роберт И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации // Информатика и образование. – 2008. – № 5-6. – С. 3-15.

41. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. – М., 1990.

42. Соловьева Л.Ф. Компьютерные технологии для учителя: Учебник для учителя. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003.

43. Соломатин Н.Т. Технология модульного обучения в образовании взрослых // Наука и образование. Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского педагогического университета. – 2006. – № 4. – С. 31-37.

44. Спирин И.С. Электронный курс как средство активизации учебно-познавательной деятельности при обучении программированию будущих учителей информатики: дисс. ... канд. пед. наук. – Шадринск, 2004.

45. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология. – М., 1976.

46. Суслина А.А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999.

47. Сухлоев М.П. Разработка учебных материалов для интерактивной доски: учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2012.

48. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.

49. Урсул А.Д. Информатизация общества и переход к устойчивому развитию цивилизации // Вестник РОИВТ. – 1993. – № 1-3. – С. 35-45.

50. Чернилевский В.Д. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие. – М.: Юнити, 2002.

51. Чупина А.А., Осокина О.М. Интерактивная доска на уроке технологии // Инновации в науке: связи с общественностью, образование, экономика как детерминанты развития специалиста 21-го века: сборник статей по материалам международных научно-практических конференций / отв. ред. С.А. Рунова. – Новокузнецк: КузГПА, 2011. – С. 119-122.

52. Шевчук Ю.В. Интерактивная доска на уроке [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2011/11/10/interaktivnaya-doska-na-uroke> (дата обращения: 10.09.2014).

53. Шолохович В.Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург: УГППУ, 1995.

54. Щуркова Н.В. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66-70.

55. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. – М., 1986.

56. Wulf W.A. Higher Education Alert: The Information Railroad is Coming. – Educause, Jan./Feb. 2003.

**КОНЦЕПЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ
ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ**

В условиях распространения интернациональных контактов, международного профессионального сотрудничества возникает острая потребность в новом поколении специалистов с широкой междисциплинарной образованностью и способностью работать на международном уровне. Исходя из этого, отечественная система профессионального образования должна, прежде всего, сосредоточить свои усилия на подготовке таких специалистов, которые займут достойное место в международном разделении труда, где конкурентоспособным может считаться лишь тот специалист, кто имеет высокий уровень иноязычной профессиональной подготовки. Профессиональная успешность специалиста в области информатики и вычислительной техники напрямую связана с поиском релевантной информации, умением отбирать, анализировать найденные данные с целью их дальнейшего использования. Как правило, эта информация большей частью доступна на иностранном языке. Поэтому современный уровень социально-экономического развития мирового сообщества выдвигает принципиально новые требования к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов в целом и профессионалов в области информатики и вычислительной техники в частности.

Одним из приоритетных направлений развития иноязычного образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все его звенья, что не только обеспечивает выпускникам высокий уровень владения иностранным языком, но и оказывает значительное влияние на эффективность процесса обучения, воспитания и развития молодежи, доступность и качество образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе знаний. Однако анализ современного состояния иноязычной профессиональной подготовки студентов в высших технических учебных заведениях показал, что в большинстве случаев преподавателями используются традиционные методы, приемы и учебные формы, устаревшие, потерявшие свою актуальность средства обучения. В связи с этим проблема теоретического обоснования, проектирования и практической апробации компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов является актуальной и своевременной.

Под компьютерно ориентированной средой иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов понимаем искусственно постро-

енную систему на основе комбинаторного применения традиционных средств обучения (учебников, учебных пособий, таблиц, бумажных вспомогательных материалов) и компьютера, его программных и аппаратных средств в качестве средств обучения; такая среда включает все необходимые учебные ресурсы, предоставляет возможность организации всех видов учебно-познавательной деятельности студентов по иностранному языку; структура и составляющие этой системы способствуют достижению основной цели иноязычного профессионального образования – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в профессиональной сфере.

6.1. Система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов технических специальностей

Реформы, проводимые в сфере высшей школы, указывают на необходимость пересмотра парадигмы образования, его содержания, методов, средств обучения, а также требуют от педагогов и студентов готовности к переоценке ценностей и приоритетов, которые неизбежно происходят в современном обществе. Не исключением является и иноязычная профессиональная подготовка, требующая всесторонней модернизации на основе передовых принципов современной педагогической науки. Анализ работ таких авторов, как И.Н. Айнутдинова [1], И.М. Берман [3], Н.С. Саенко [18], Л.К. Сальная, Е.Н. Солововой [19], О.Б. Тарнопольский [20], Т. Dudley-Evans [30], Е. Fren-do [33] подтвердил необходимость проведения определенных реформ в иноязычном образовании в неязыковых вузах.

На пути решения обозначенной проблемы обратимся к дефиниции терминов «модернизация» и «модернизация образования». По определению Толкового словаря русского языка онлайн модернизация подразумевает усовершенствование, отвечающее современным требованиям; в полном словаре синонимов русского языка приводится такой синонимический ряд к слову «модернизация»: усовершенствование, обновление, преобразование, модификация, реконструкция, осовременивание. Концепция модернизации российского образования предлагает следующую трактовку изучаемого понятия: «приведение системы образования и образовательной деятельности к текущим и опережающим требованиям жизни». То есть, если говорить о модернизации профессионального образования, то она предполагает приведение системы ВПО в соответствие с новыми требованиями современности, а именно реформирование на основе новейших принципов педагогики, отвечающих уровню научно-технического прогресса и социального развития общества.

Мировыми тенденциями развития системы образования или постулатами новой парадигмы образования в целом являются трансформационные

процессы: 1) от концепции получения достойного образования на всю жизнь к пониманию необходимости обучения в течении всей жизни; 2) от исполнительности к инициативности; 3) от набора знаний к компетенциям.

Основным подходом к определению принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов считаем синергетический (с греческого – совместное действие, сотрудничество) (М.А. Федорова, Г. Хакен, С.Д. Якушева) [27], базисными положениями которого являются:

- переход от традиционной формы управления учебно-воспитательным процессом, основанной на жесткой регламентации познавательных действий студентов к самоорганизации, базирующейся на взаимодействии обучающихся со средой и друг с другом;
- ориентация учебно-воспитательного процесса на сотворчество, саморазвитие и использование потенциала личностной самоорганизации студентов;
- понимание иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в качестве самоопределяющейся открытой самоорганизующейся системы, которая обладает определенными свойствами;
- комбинация и учет разнообразных подходов к обучению с целью придания учебному процессу таких черт: преодоление границ между иностранным языком и профессиональными дисциплинами, полилогичность, коммуникативность, наличие прямой и обратной связи;
- возможность самостоятельного выбора студентами учебных модулей, времени и места обучения.

Таким образом, на основании перечисленных выше тенденций, с учетом последних достижений науки и техники, а также уровня развития педагогики и методики преподавания языков, к принципам модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей нами отнесены: гуманизации и гуманитаризации, нелинейности, превалирования автономии студентов, всесторонней интегративности, профессиональной мобильности, аутентичности, опережающего развития. Охарактеризуем подробнее каждый из вышеперечисленных принципов.

Принцип гуманизации и гуманитаризации образования в неязыковом вузе. Трактовка данного принципа вызывает необходимость рассмотрения таких составных его понятий, как «гуманизация» и «гуманитаризация», которые являются близкими по своему значению, однако различными по сути. Так, «гуманизация» является производным понятием от слова «гуманизм» и служит социально-ценностной, нравственной, психологической основой общества в целом и отношений между людьми. Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) – «исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критери-

ем оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми, при этом человек является наивысшей ценностью в мире». Гуманизация образования является основой развития творческих возможностей человека, является необходимым условием воспитания нравственности, а также обогащения интеллектуальных, эмоциональных и волевых задатков личности. Именно гуманизация образования позволяет расширить границы самореализации, саморазвития, самоактуализации и самоосуществления студентов.

Гуманизация образования предполагает создание системы образования, отвечающей гуманистическим ценностям и идеалам и функционирующей на основе единства непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных потребностей и личных склонностей студента. К гуманистическим ценностям традиционно отнесена совокупность общечеловеческих нравственных качеств, которые образуют смысловое основу духовности личности, определяющую ее отношение к окружающим: доброта, миролюбие, толерантность, сострадание, чуткость, любовь, уважение, отзывчивость, справедливость, то есть наивысшие общечеловеческие нравственные качества. Кроме того, гуманизация означает человечность, человеколюбие, а значит реализация принципа гуманизации предполагает все для человека, ради человека, во имя человека.

Термин «гуманитаризация» относится к циклу дисциплин, имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности (филология, этика, философия, история, эстетика, юриспруденция). В узком смысле принято считать, что сущность гуманитаризации образования заключается в дополнении образовательных программ гуманитарным содержанием, т.е. во включении в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин, что, безусловно, является верным. Однако в широком смысле гуманитаризация не сводится только лишь к задаче расширения информационного наполнения гуманитарных дисциплин по сравнению с профессиональным блоком, но в своей основе отвечает более высоким целям: приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям.

Реализация принципа гуманизации и гуманитаризации в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов предполагает: расширение гуманитарного знания; создание предпосылок для самореализации личности; раскрытие творческого потенциала человека, проявление его способностей; создание ситуации успеха; реализацию субъект-субъектных отношений с учащимися; включение в содержание обучения социокультурного материала; включение субъектов в поисковую творческую деятельность по разрешению проблемных ситуаций; использование гуманистического потенциала иностранного языка; изменение личностных установок и стереотипов по отношению к личности в процессе обучения иностранному

языку на основе установления гуманных отношений между преподавателем и студентом; направленность процесса обучения на усвоение духовно-ценностного опыта предшествующих поколений и других народов; гармонизацию человека с миром, осознание в процессе изучения языка общечеловеческих моральных, духовных, эстетических ценностей, развитие эмоционально-чувственного восприятия мира.

Принцип нелинейности. Принцип нелинейности реализуется в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на трех уровнях: 1) источники информации; 2) структура учебного курса; 3) подача учебного материала. Рассмотрим особенности использования данного принципа на каждом из этих уровней.

Что касается источников информации, то на современном этапе развития науки и техники успешному студенту необходимо не последовательное, а одновременное использование разноплановых источников получения информации, среди которых: словари, энциклопедии, справочники, учебные материалы курса, обучающие сайты, мировое сообщество экспертов, архивы, каталоги, радио, телевидение. В процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо учитывать все возможные каналы получения информации, преподаватель иностранного языка должен предоставить студентам собрание достоверных информационных ресурсов разнообразных типов и обеспечить к ним доступ. Кроме того, необходимо стимулировать информационный поиск студентов, составление их собственных тематических коллекций по предмету.

Если говорить о реализации принципа нелинейности на уровне структуры курса, то составные части учебной дисциплины необходимо разрабатывать с учетом различного уровня подготовки студентов, то есть дифференцировано. Проблема дифференциации обучения остается актуальной на протяжении многих лет. Ее рассмотрению посвящены исследования Н.Д. Гальсковой [6], К.А. Жирковой, С.А. Кобцевой, С.Ю. Николаевой [14], Г.К. Селевко. Дифференциация обучения иностранному языку предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой каждый студент может успешно усваивать учебный материал на своем уровне, с учетом собственных интересов, потребностей, прошлого опыта, способностей, потенциальных возможностей.

С целью реализации данного принципа на втором уровне, иноязычной подготовке студентов должно предшествовать определение уровня владения языком студентами. Считаем целесообразным проектировать иноязычную профессиональную подготовку будущих специалистов с учетом трех уровней, соответствующих общеевропейским компетенциям владения иностранным языком: 1) базовый (A2-A2+), 2) средний (B1-B1+), 3) продвинутый (B2-B2+). Студент при необходимости может комбинировать эти уровни в различном соотношении, моделировать собственный процесс обучения с

учетом своих реальных языковых возможностей. Реализация принципа нелинейности на уровне структуры учебного курса дает возможность студентам синхронизировано осваивать учебный материал, причем, как учебные материалы и задания, так и методы освоения материала, и формы обучения и контроля должны быть вариативными, альтернативными, оптимально подобранными.

Кроме уровневой дифференциации, целесообразным видится также на начальном этапе иноязычной профессиональной подготовки определить преобладающий тип восприятия информации студентами. Согласно теории множественного интеллекта Howard Gardner, интеллект человека является потенциалом, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста, успешность процесса обучения, как результата развития интеллекта, напрямую зависит от правильности выбора способа представления информации учащемуся.

Что касается реализации принципа нелинейности на уровне подачи учебного материала, то основной целью здесь является удобство и простота ротации ранее изученной информации в различных разделах учебного курса для решения новых задач. Средством осуществления этой возможности является технология гипертекста. Необходимость использования гипертекста для подачи учебного материала продиктована тем фактом, что умение работать в Интернете, ориентация в поисковых системах, постоянное переключение внимания с одной информации на другую, то есть актуальная для молодежи модель информационного поведения привела к появлению нового типа мышления: «мозаичного» или «клипового» (от английского clip – нарезка, фрагмент, отрывок, быстрота (движения)). Этот тип мышления основывается на принципе построения музыкальных клипов – представление информации сжато, компактно, наглядно, запоминаемо. Недостатком «клипового» мышления является неспособность человека сосредоточиться на одном предмете в течении длительного времени, однако, значительное преимущество заключается в высокой скорости обработки информации, а, следовательно, в больших объемах информационных потоков, которые могут быть усвоены учащимися.

Технология гипертекста позволяет устранить недостаток традиционной подачи учебного материала – погружение в длительную линейную последовательность однородной и однообразной по стилю информации – например, книжного теста.

Принцип превалирования автономии студентов. В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации отмечается, что целью высшего профессионального образования есть подготовка квалифицированного специалиста, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной

работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию на протяжении всей жизни. Отсюда вытекает, что первоочередной задачей в контексте современных тенденций развития высшего профессионального образования в России является развитие умений автономии студента.

В научно-педагогической литературе наряду с термином «автономия студентов» (*learner autonomy*) встречаются такие синонимичные взаимозаменяемые формулировки: «самостоятельность студентов» (*learner independence*), «саморегулируемое обучение» (*self regulated learning*) (D. Schunk), «самостоятельность в учебной / познавательной деятельности» (*self directed learning*), «самообучение» (*self instruction*) (L. Dickinson), «самодоступ» (*self access*), «обучение учиться» (*learning to learn*) (W. Littlewood). Самым широким толкованием понятия «автономия студента» является свобода в выборе места, времени, методики выполнения учебных заданий. В общем смысле под автономией студента принято понимать готовность и способность обучающихся взять на себя управление своей учебной деятельностью, а также приобрести навыки и умения, позволяющие осуществлять самообразование и самосовершенствование (И.Н. Хмелидзе, L. Dam, E. Macaro, D. Schunk). Исходя из того, что в более узком смысле автономия трактуется, как равная ответственность студентов и педагогов за результаты учебного труда, принцип превалирования автономии студентов предполагает смещение большей степени ответственности за эффективность обучения именно на студента.

Основой автономии студента, является наличие у него метакогнитивных умений. В философском смысле метакогнитивные умения – это путь познания познающим индивидом самого себя. Хамидреза Д. так определяет метакогнитивные умения: «это знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании» [28]. Таким образом, под автономией студента будем понимать следующие умения: 1) планировать учебную деятельность; 2) организовывать учебную деятельность согласно составленному плану; 3) оценивать собственные учебные достижения; 4) корректировать свою деятельность по освоению дисциплины.

Согласно принципу превалирования автономии студентов, центральную роль в иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов играет самостоятельная работа, причем на самостоятельную работу отводится больше времени, чем на контактную аудиторную работу студентов с преподавателем. Результатом следующего шага наших научных поисков стал вывод о том, что понятие «самостоятельная работа студента» является неоднозначным в научно-педагогической литературе. Сразу следует отметить, что термины «автономия студента» и «самостоятельная работа студента» являются близкими по значению, но не тождественными. Во время са-

мостоятельной работы студенты без указания преподавателя выбирают технологию выполнения учебного задания, в то время как учебная автономия предполагает выбор не только того, как решить учебную задачу, но и что, когда, в какой последовательности и объеме следует изучать.

Обобщая информационные источники по исследуемому вопросу, мы пришли к мысли о том, что в зарубежной литературе не существует прямого эквивалента термина «самостоятельная работа студента». Так, в высших учебных заведениях США в научном обиходе используется понятие «independent study» (независимое обучение), что означает познавательную деятельность, во время которой студенты работают по индивидуальным учебным планам-программам и имеют большую свободу в выборе средств и методов усвоения и обработки информации. По данным ЮНЕСКО, часть самостоятельной работы студентов в США составляет 65 %.

Следует отметить, что в системе образования многих стран Европы внедряется подход к самостоятельному обучению за счет минимального контроля преподавателя и максимальному творчеству студента. Так, в польской педагогической литературе проблема содержательных аспектов самостоятельной познавательной деятельности студентов рассматривалась многими авторами. Исследуя сущность самостоятельной познавательной деятельности студентов, Т. Tomaszewski [37] приходит к выводу, что самостоятельность – это противоположность пассивности и рецептивно-репродуктивной позиции студентов. Okon W. [34] рассматривает самостоятельность студента через призму его учебных действий и мышления, определяя главным условием развития самостоятельности, разрешение проблемных ситуаций.

В английской педагогике используется понятие «individual study» (индивидуальное обучение), которое имеет два значения: 1) работа, которая осуществляется без участия преподавателя и 2) индивидуальная работа преподавателя с конкретным студентом. В немецкой педагогической литературе встречаются понятия: «selbständige Arbeit» (самостоятельная работа), «mittelbarer Unterricht» (опосредованное обучение) и «Unmittelbarer Unterricht» (непосредственное обучение), отличающиеся долей руководящей деятельности преподавателя. В Швейцарии распространено понятие «Stillarbeit» (тихая работа), то есть работа наедине. Французская педагогическая мысль оперирует термином «le travail individuel» (индивидуальная работа), что означает работу без участия преподавателя.

Однако отсутствие единого дидактического определения понятия «самостоятельная работа студента» в зарубежной литературе ни в коей мере не рассматривается как препятствие или ограничение развития автономии студентов, а, наоборот, открывает простор для педагогического творчества преподавателей и ученых в этой области. Традиционные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия) выступают для студентов не основными, а вспомогательным инструментарием в организации самостоятельно-

познавательной деятельности. В тоже время, учебно-познавательная деятельность студента заключается в самостоятельной работе с первоисточниками, требует использования средств развития умений практического использования приобретенных знаний, внедрения в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий под опосредованным руководством преподавателя (тьютора). Особенностью самостоятельной работы студентов большинства стран мира является тот факт, что она организовывается преимущественно в дистанционном образовании.

Таким образом, эффективными методами и приемами организации самостоятельной работы студентов в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов считаем: метод составления языкового портфолио; рефлексия на основе SWOT-analysis, самооценивание, взаимно и самоконтроль, проектная деятельность, метод кейсов. Что касается языкового портфолио, то оно обеспечит студентам поддержку самообучения и накопительного оценивания собственных учебных достижений, а также поможет в осуществлении рефлексии и антиципации.

Еще одним мощным приемам рефлексии является SWOT-analysis – метод стратегического планирования по следующим категориям: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). Эффективность данного приема заключается в том, что он позволяет исследовать как внутреннюю среду результатов учебной деятельности студентов (сильные и слабые стороны – то, на что сам студент может повлиять), так и внешние факторы (возможности и угрозы (структура курса, методы обучения, средства, взаимоотношения с преподавателем и студентами и т.д.)), которые могут повлиять на процесс обучения извне, то есть для преподавателя это мощный механизм осуществления обратной связи. Кроме того, SWOT-analysis не только помогает студенту разработать индивидуальную траекторию освоения учебного курса и оценить собственные достижения, но и приближает учебно-воспитательный процесс к реалиям будущей профессиональной деятельности, поскольку стратегический ситуационный анализ является одним из наиболее распространенных инструментов современной экономики.

Необходимым условием эффективной организации самостоятельной работы студентов также является обеспечение автоматизации процессов контроля и коррекции результатов учебной деятельности, в том числе самоконтроля, самокоррекции и взаимоконтроля. В реализации данного условия обязательным есть внедрение в иноязычную профессиональную подготовку будущих студентов неязыковых вузов систему компьютерного тестирования учебных достижений. Также с целью развития интеллекта студентов считаем целесообразным использование в процессе иноязычной профессиональной подготовки методов проектов (направленного на самостоятельное извлечение и представление знания и продуцирование информации) и кейсов

(самостоятельная иноязычная деятельность обучающихся в искусственно созданной профессиональной среде).

Принцип превалирования автономии студентов также предполагает полную открытую информацию для студентов об учебной дисциплине и его структуре; всех заданий курса и требований к их выполнению; точках контроля и критериях оценивания всех видов речевой деятельности; возможностях использования дополнительного образования (факультативов, курсов, информационных источников).

Результатом научных поисков в данном направлении стала разработанная нами модель автономного студента:

- разбирается в собственном учебном стиле и стратегиях;
- принимает активное участие в решении образовательных задач;
- готов рисковать, например, хочет общаться на иностранном языке, не боясь ошибок и быть непонятым;
- имеет хорошую языковую догадку;
- обращает внимание, как на форму, так и на содержание;
- постигает иностранный язык как разработанную самостоятельно систему и мотивирован на применение норм и правил этой системы;
- справляется с большими объемами текстовой информации, которую необходимо обработать с целью выделения главного и второстепенного;
- имеет толерантное, доброжелательное отношение к изучаемому языку;
- умеет строить индивидуальную стратегию продвижения по учебному курсу иностранного языка;
- контролирует и оценивает динамику своего развития;
- соблюдает определенные сроки выполнения учебных заданий и прохождения точек контроля;
- умеет концентрировать внимание на поставленных целях и задачах образования в целом или его отдельных этапов;
- не теряет уверенности в собственных силах в случае неудач и стрессовых ситуаций;
- имеет высокий уровень личной ответственности за результаты собственного труда.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что для реализации принципа превалирования автономии студентов необходимо проектировать учебные курсы на основе использования информационно-коммуникационных технологий и дистанционного обучения, поскольку именно только в этом случае возможно осуществление обратной связи, обеспечение свободы выбора в освоении дисциплины, неограниченности места и времени обучения, предоставления доступа к открытой информации о курсе и информационным учебным ресурсам.

Принцип всесторонней интегративности. С целью трактовки данного принципа рассмотрим детальнее понятие «интегративность». Согласно логике А. Никифорова, любое понятие имеет содержание и объём. Содержание понятия – это совокупность признаков предмета или явления, которые мыслятся в понятии, объём – это совокупность предметов или явлений, которые охватывают понятие. Если говорить об объеме понятия «интегративность», то оно подразумевает слияние, сплетение, соединение, слитие, кумуляцию, накопление, комплекс, совокупность. Для определения сущности данного термина, рассмотрим однокоренное и близкое по значению, синонимичное, но не идентичное понятие «интеграция», под которым понимается объединение отдельных частей и элементов в единый цельный, конечный, целостный, интергальный продукт. Интегративность же не имеет конечной целью законченность процесса объединения, а, напротив, подразумевает постоянное целевое движение, сближение, компромиссное участие отдельных элементов в создании согласованного продукта.

Основой данного принципа является философский постулат всеобщего единства о том, что мир вокруг нас – это единое целое. Следовательно, наиболее эффективный вид обучения – это обучение интегративному целому. Принцип всесторонней интегративности предполагает восстановления естественной целостности познавательного процесса на основе установления связей и отношений между искусственно разделенными компонентами педагогического процесса и соединение механически разрозненных учебных дисциплин, а также позволяет преодолеть денатурализацию учебно-воспитательного процесса и достичь его природосообразности. Исторически данный принцип основывается на работах Я.-А. Коменского, Д. Локка, И. Пестолоцци, К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, Н.Ф. Бунакова, В.И. Водозова; большой вклад в развитие данной проблемы сделан И.Д. Зверевым, В.Н. Максимовой [8], М.И. Махмутовым, Г.В. Федорец; на современном этапе интеграционные вопросы в педагогике изучаются Г.А. Белецкой, Т.А. Бокковой, С.Ю. Буриловой, А.И. Гурьевым, Н.А. Крель [10], Л.Я. Шилиной, Dana and Steven Bickmore, Sandra J. Smith Ducoffe. Представления ученых в данной сфере эволюционировали от мыслей о комплексном обучении на межпредметной основе (20-е года прошлого столетия: трудовая школа – А. Гастев, Г. Кершенштейнер) до использования межпредметных связей преимущественно в средней школе и среднем профессиональном образовании (50-70-е годы: Ш. Касабов, Н. Лошкарева, С. Никонова, Н. Розенберг, В. Скакун, В. Янцен) и постепенно привели к развитию идей об интеграции в обучении (80-90-е годы: И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. И. Махмутов, Ю. О. Овакимян) [10].

Согласно принципу всесторонней интегративности, иноязычная подготовка студентов включается в богатый, наполненный смыслом и значимостью коммуникативный и предметный контексты, овладение языком происходит интегрировано с какой-либо иной учебной дисциплиной и осуществляется через это изучение, то есть устанавливается двухсторонняя связь

между стремлением студента приобрести профессиональные знания и овладеть иностранным языком. Целью обучения является усвоение не лексического строя или грамматики как таковых, а осмысленное, предметное, связанное с сутью профессиональных дисциплин общение студентов с преподавателем и друг с другом. Реализация данного принципа в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов возможна на нескольких уровнях: внутрипредметная или горизонтальная, межпредметная или вертикальная, межличностная и межсистемная интегративность.

Внутрипредметная (горизонтальная) интегративность в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов основана на комплексном и взаимосвязанном формировании умений в четырех видах речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо, а также на пропорциональном объединении учебного материала, актуального для разнообразных сфер деятельности студентов: адаптационной, лично-релевантной, обще-интеллектуальной, профессиональной.

Что касается межпредметной (вертикальной) интегративности, то следует отметить, что основная проблема отечественной системы образования заключается в том, что учебные программы, планы и материалы разрабатываются лингвистами, специалистами-языковедами и методистами. В соответствии с принципом всесторонней интергративности, все элементы иноязычной профессиональной подготовки студентов должны: 1) проектироваться лингвистами совместно со специалистами конкретного профиля; 2) на основе потребностей обучаемых каждой конкретной группы. Поэтому проектированию процесса иноязычной профессиональной подготовки в каждой конкретной группе обучающихся должен предшествовать анализ потребностей будущих специалистов (Need's Analysis). Только на основании данного анализа преподавателем могут составляться программы и подбираться учебные материалы, соответствующие реальным профессиональным нуждам студентов, что обеспечит им целостное видение будущей профессиональной деятельности.

Межличностная интегративность в процессе иноязычной профессиональной подготовки рассматривается нами как сотрудничество и сотворчество через многостороннюю открытость пространства диалогического и полилогического взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса. Межличностная интегративность способствует личностному развитию обучающихся посредством управляемого самообучения, самообразования, исследовательской деятельности, учебного творчества, сотрудничества и кооперации с преподавателями, студентами, работающими профессионалами.

Под межсистемной интегративностью в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов мы понимаем работу в двух направлениях: 1) сотрудничество учебных заведений с предприятиями, прохождение студентами производственной практики, интеграцию учебно-воспитательного процесса вуза в мировое образовательное пространство; 2) интеграцию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспи-

тательный процесс. Пути реализации первого направления принципа межсистемной интегративности могут служить встречи студентов с работающими профессионалами, научно-практические конференции, всесторонний комплексный анализ преподавателями профессиональной деятельности специалистов, учет полученных результатов в подготовке студентов. Что касается второго направления реализации данного принципа, то определим различия между использованием ИКТ в учебном процессе и их интеграцией в обучении. Принципиальным отличием здесь является цель внедрения информационно-коммуникационных технологий: использование предполагает эпизодическое произвольное включение аппаратных и программных средств с целью инструктирования студентов или разнообразия занятия; в то время как интеграция базируется на хорошо структурированном учебном плане, конечной целью которого является развитие критического и аналитического мышления и мотивации студентов. Более детально эти отличия представлены в табл. 6.1.

Таблица 6.1

Отличительные черты интеграции ИКТ в учебный процесс

Использование ИКТ в учебном процессе	Интеграция ИКТ в учебный процесс
ИКТ используются произвольно, хаотично, часто на заключительном этапе изучения темы или модуля	ИКТ используются целенаправленно, согласно структурированному учебному плану
Технологии внедряются на занятиях редко, эпизодически, спорадически	Информационно-коммуникационные технологии – постоянная составляющая, один из обязательных элементов каждого занятия
ИКТ преимущественно выполняют иллюстрирующую функцию, иногда инструктируют студентов, эпизодически являются дополнительным источником информации	ИКТ включают студентов в контент, объединяют в сообщества и группы, являются одним из обычных средств обучения
Аппаратные и программные средства используются преимущественно преподавателем	Аппаратные и программные средства используются преимущественно студентами
Фокус на использовании разнообразных технологий	Фокус на развитии критического мышления студентов
Значительная часть занятия посвящена обучению работе с аппаратными и программными средствами ИКТ	Занятие посвящено работе с различными сервисами с целью решения междисциплинарных задач
Компьютер используется отдельными индивидами для выполнения простых заданий (тестирование, просмотр видео фрагмента, прослушивание аудио и т.д.)	ИКТ являются средством международной коммуникации, включения студентов в глобальное образовательное пространство
ИКТ используются даже в тех случаях, когда это нецелесообразно и есть возможность работать без применения компьютера	Аппаратные и программные средства используются в учебном процессе для его интенсификации, для выполнения тех задач, решение которых без ИКТ невозможно или затруднительно
Технологии используются с целью получения информации	Технологии используются для создания информации, нового контента, конструирования собственной системы знаний
ИКТ являются дополнительным, необязательным средством обучения	Решение учебных задач невозможно без использования ИКТ

Принцип всесторонней интегративности по своей сути близок к современному предметно-языковому интегрированному обучению или CLIL (Content and Language Integrated Learning) (David Marsh, Peeter Mehisto), однако имеет определенные отличительные черты. И в первом, и во втором случае происходит полноценное погружение учащегося в языковую среду, в которой преследуются цели изучения предметов по специальности и цели преподавания иностранного языка. Однако CLIL опирается на использование функционального языка в процессе освоения специальных предметов и базируется более на формировании речевых умений и работе с лексикой и содержанием, чем на изучении языковых явлений (фонетика, грамматика). Это, безусловно, помогает студентам снять определенные барьеры в общении на иностранном языке, но нельзя забывать о формировании языковых навыков, поскольку для полноценного владения языком человеку необходима сформированность всех компонентов коммуникативной компетенции. Вторым существенным отличием предметно-языкового интегрированного обучения и принципа всесторонней интегративности заключается в том, что в первом основной целью является изучение предмета посредством иностранного языка, а во втором – иностранного языка через преподаваемый предмет, хотя в обоих случаях преподавателю необходимо стремиться к максимальной интегративности этих компонентов.

Таким образом, реализация принципа всесторонней интегративности в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов обеспечивает не только интеграцию знаний из различных дисциплин, но и одновременное развитие коммуникативных, профессионально-коммуникативных, информационных, академических и социальных умений студентов; формирование интегральных качеств личности специалиста, его гармоничное вхождение в социум и международный рынок труда.

Принцип профессиональной мобильности. Сегодняшняя социально-экономическая ситуация международной интеграции и глобализации, динамичность современного мира требуют от трудовых кадров высокого уровня развития профессиональной мобильности. Это обстоятельство, в свою очередь, налагает определенные обязательства на систему высшего профессионального образования, а именно:

1. одновременное усиление фундаментальной и узконаправленной подготовки студентов;
2. создание условий и средств для самообразования и саморазвития личности будущего профессионала;
3. гибкое и своевременное реагирование системы высшего профессионального образования на изменчивые требования социального заказа рынка труда;
4. поиск новых методик и способов воспитания личности, способной выстраивать свою жизненную и профессиональную траекторию в постоянно меняющихся социальных и экономических условиях.

Под профессиональной мобильностью понимается возможность и способность специалиста успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда.

Изучение научной литературы показало, что исследование вопроса профессиональной мобильности специалистов – это не просто дань моде, а назревшая необходимость, продиктованная социально-экономическими изменениями современного мирового сообщества. Так, рассмотрению данной проблемы посвящены работы Ю.Ю. Дворецкой, Э.Ф. Зеер, А.И. Ковалевой, И.А. Ларионовой, С.А. Морозовой, Э.С. Сыманюк, Л.А. Шишкиной [29], анализ публикаций которых засвидетельствовал, что профессиональная мобильность специалиста является основным фактором его успешности в жизни и выступает важным компонентом его квалификационной структуры. Обобщая наработки данных авторов, отметим, что профессиональная мобильность изучается в таких аспектах: *социально-экономический* – это готовность специалиста адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда и при необходимости овладевать новой профессией; *профессиологический* – умение оперативно осваивать новые технологии и последние достижения научно-технического прогресса в рамках одной профессии, а также готовность к статусным перемещениям в пространстве профессиональной иерархии; *психологический* – умение преодолевать трудности, возникающие при смене профессии без психологического ущерба для себя; *инновационно-педагогический* – готовность осуществлять инновационную деятельность по освоению и использованию нововведений в системе образования.

Структура профессиональной мобильности предполагает наличие у специалиста обобщенных профессиональных знаний и высокого уровня сформированности умений применять эти знания для решения задач в смежных отраслях производства, а также гибкости и готовности к переходу от одной профессиональной деятельности к другой и, как следствие, к осуществлению оперативного выбора оптимальных способов выполнения заданий в новой сфере труда. Одним из показателей профессиональной мобильности специалиста является его социально-профессиональная активность, что поясняется социальной природой мобильности, которая имеет место быть только в социальной системе, а ее успех напрямую зависит от социально-образовательной среды, в которой происходит становление и развитие будущего профессионала.

Как отмечает Л.А. Шишкина [29], социально-профессиональная активность есть показателем степени социализации личности, и проявляется не только в приспособлении человека к вариативным профессиональным условиям, но и направлена на сознательные изменения этих условий. В свою очередь, степень стремления специалиста трансформировать существующие обстоятельства есть показатель активности, а, следовательно, и мобильности специалиста в профессиональной сфере. Таким образом, профессио-

нальная мобильность специалиста имеет дуальный характер, так как с одной стороны, она выступает в качестве результата образования, а с другой, как фактор, определяющий желание и необходимость индивида в получении образования.

Неотъемлемой составляющей профессиональной мобильности считаем уровень творческого развития личности. Современному специалисту предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях турбулентного развития общества, предполагающих непредсказуемость происходящих перемен, поэтому наибольшей ценностью во всем мире становится именно человеческий капитал с его способностями, знаниями, адаптивностью. Причем образовательная среда, соответственно, должна быть изоморфна среде реальной с возможностью разрешать проблемные профессиональные задачи, что требует, в первую очередь, творческого подхода, формирования навыков созидательной деятельности, развития умений создавать что-то новое.

Необходимость и целесообразность использования принципа профессиональной мобильности в качестве базиса модернизации иноязычной профессиональной подготовки обусловлены глобализацией всех сфер производства, ростом зависимости успешности карьеры от уровня образования, нестабильностью рынка труда, динамичностью развития банка профессий, увеличением скорости старения знаний, и, как следствие, тем фактом, что современному специалисту необходимо:

- быть готовым ко всевозможным профессиональным контактам, что подразумевает высокий уровень развития коммуникативной компетенции;
- понимать неизбежность обучаться на протяжении всей жизни, что требует от него умений использовать разнообразные учебные материалы, в том числе, и на иностранном языке;
- иметь способность к интеграции в мировое профессиональное сообщество, пересечению межгосударственных границ реально и виртуально, что предполагает владение хотя бы одним иностранным языком на уровне, необходимом для бытового и профессионального общения.

Реализация данного принципа в процессе модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов предполагает развитие профессиональной мобильности, как студентов, так и педагогов. Обусловлено это, в первую очередь, интегративными свойствами иностранного языка, как дисциплины. Под профессиональной мобильностью преподавателя иностранного языка будем понимать его способность успешно проводить различные виды занятий, внедрять новейшие технологии и методики в области иноязычного образования в учебный процесс, проводить междисциплинарные связи, вести преподавание смежных дисциплин.

Таким образом, особенности реализации принципа профессиональной мобильности нам видятся в следующем:

- развитие социальной активности студентов на основе организации коммуникативной виртуальной иноязычной среды, в которой будущие профессионалы могут общаться в устной и письменной форме друг с другом и носителями языка;
- скоординированная созидательная деятельность педагогов и студентов по преобразованию и развитию учебной иноязычной среды;
- способствование участию будущих специалистов и преподавателей в международных проектах, олимпиадах, конференциях;
- активное включение субъектов образовательного процесса в совместную творческую поисковую деятельность;
- выход высшего учебного заведения в мировое образовательное пространство.

Принцип аутентичности. Традиционно данный принцип рассматривается в методике преподавания иностранных языков как базис отбора материалов обучения (текстов, видео, аудио) в процессе построения учебных курсов (от англ. *authentic* – естественный, подлинный, достоверный). Нам же реализация принципа аутентичности в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих профессионалов видится в трех аспектах: первый – бесспорный, аутентичность или подлинность иноязычных учебных материалов; второй – аутентичность учебной среды, т.е. ее соответствие реалиям действительности; и, наконец, третий – аутентичность личности студента, подразумевающая способность проявлять подлинные эмоции, чувства, мысли, свойственные только определенному индивиду.

Анализ мирового научно-публицистического пространства показал, что проблеме изучения феномена «аутентичность» в разное время посвящались работы педагогов-методистов (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, С.Ю. Николаева, Е.И. Пассов) [9; 13; 14; 15], психологов (М.В. Рагулина), философов (Е.И. Станченко, М. Хайдеггер).

Что касается традиционного аспекта реализации данного принципа, то его сущность, согласно коммуникативному подходу к преподаванию иностранных языков, заключается в рациональном использовании подлинных иноязычных материалов в качестве средств обучения. К таким материалам, взятым из реальной жизни страны носителей языка можно отнести: рекламу, журнальные и газетные статьи, тексты художественной и научно-популярной литературы, радио и теле передачи, фрагменты фильмов, меню, афиши, официально-деловые документы и т.д., т.е. все то, что может придать учебно-воспитательному процессу необходимую достоверность. Использование аутентичных материалов в иноязычной профессиональной подготовке имеет своими целями следующие: 1) ознакомление студентов с культурой инофона; 2) расширение диапазона языковых средств; 3) вооружение будущих специалистов иноязычными профессиональными знаниями.

Характеризуя второй аспект реализации принципа аутентичности в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов (аутентичность учебной среды), отметим, что основным признаком современной жизни является бурный рост информационно-коммуникационных технологий, их повсеместное использование во всех отраслях жизнедеятельности общества. Поэтому с целью преодоления проблемы оторванности учебно-воспитательного процесса от реалий действительности и придания обучению черт подлинности, все учебные мероприятия должны строиться на использовании компьютера, мобильных устройств и средств электронной коммуникации.

С целью освещения основных положений третьего аспекта реализации данного принципа, рассмотрим синонимический ряд понятия «аутентичность»: идентичность, подлинность, соответствие, реальность, изоморфность, искренность, непритворность, неподдельность, преданность, верность, тождественность, прямота, прямотушие, открытость. Психологическими синонимами термина являются: полноценно функционирующая личность (С.Р. Rogers), свобода (Ф.Н. Allport), самоактуализация (А.Н. Maslow), самость, целостная личность (F.S. Perls), конгруэнтность (R. Bandler, J. Grinder). Таким образом, под аутентичностью студента будем понимать его соответствие самому себе, идентичность внутреннего мира и внешних проявлений личности, способность индивида оставаться самим собой в различных ситуациях общения, не перенимая психологические и поведенческие стереотипы и штампы. Развитие аутентичности студента предполагает большой личностный рост индивида, а именно постепенный путь самопознания, которому присущи следующие атрибуты: осознание относительности социальных норм; понимание неэффективности и безрезультативности поведенческих шаблонов; понимание своей самооценности. Иными словами, аутентичность личности можно трактовать таким образом: наряду с владением иноязычными клише и шаблонами способность личности выработать свой уникальный, оригинальный стиль общения и собственную неповторимую стратегию поведения, с другой же стороны готовность принять на себя ответственность за аутентичное поведение в обществе.

В соответствии с вышеизложенным, основными направлениями модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе принципа аутентичности считаем:

- формирование коммуникативной компетенции студентов на основе использования языковых материалов реальной жизни носителей языка;
- ознакомление будущих профессионалов со стереотипами речевого поведения жителей страны изучаемого языка;
- развитие профессиональной компетенции студентов за счет применения в учебном процессе аутентичных печатных и аудио текстов

профессиональной направленности на основе организации таких форм работы как прослушивание видеолекций по специальности ведущих преподавателей мировых вузов, чтение профессиональных журналов;

- формирование у будущих специалистов собственного стиля иноязычного общения, в том числе профессионального на основе организации круглых столов, конференций, дискуссий, диспутов (реальных и виртуальных) с участием носителей языка;

Принцип опережающего развития. Историческая основа данного принципа прослеживается в принципе культуросообразности, предложенном в XIX веке немецким педагогом Дистервегом. Культуросообразность означает, что процесс обучения должен строиться в соответствии с современным уровнем развития культуры. Действительно, сегодняшний учебно-воспитательный процесс невозможно представить без компьютера, мобильных устройств, Интернета, социальных сервисов и интерактивной доски с проектором. Использование вышеперечисленных атрибутов современной культуры приближает обучение к реальной жизни, однако, как свидетельствует статистика, компьютерная техника и технологии в целом устаревают каждые 2-3 года, а диплом инженера – каждые 5 лет. То есть для того, чтобы будущие специалисты и их знания не утрачивали своей актуальности и своевременности сразу после окончания института, система образования должна работать с опережением общественного прогресса, постоянно отслеживая и реагируя на малейшие изменения в уровне развития науки, техники, экономики, рынка труда, требований работодателей. Иными словами, профессиональная подготовка будущих специалистов в высшем учебном заведении должно носить опережающий характер.

Другими словами, принцип опережающего развития предполагает постоянную модернизацию всех звеньев системы образования, приведение их к текущим и опережающим требованиям жизни. И это касается не только компьютерной техники, но и в целом социальной жизни мирового сообщества. Так, наблюдающаяся сегодня тенденция к созданию международных компьютерных корпораций, согласно принципу опережающего развития, диктует системе образования повышенные требования к владению хотя бы одним иностранным языком, выводит на первый план такие свойства личности, как умение работать в команде и толерантность, а также необходимость быть конкурентоспособным на виртуальном мировом рынке труда.

Основная идея принципа опережающего развития заключается в том, что модернизация иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов является процессом многоплановым, сложным, трудоемким, требующим от преподавателя не только досконального владения своим предметом, но и методологией педагогики, инноватикой, методикой преподавания иностранных языков, умения педагогического проектирования, а также развития высокого уровня информационной и коммуникативной культуры.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить, что принципы модернизации иноязычной профессиональной подготовки образуют определенную систему (рис. 6.1). В рамках теории систем (М.А. Гайдес, В.Н. Садовский, А.И. Уемов) [21] любое сложно организованное множество рассматривается через призму следующих фундаментальных факторов: 1) состав системы (компоненты и их общность); 2) устройство системы (централизация, взаимосвязь элементов); 3) текущее глобальное состояние системы (основная функция и процессы, реализующиеся системой); 4) среда (пространство развертывания всех организующих систему процессов). Рассмотрим подробнее каждый из данных факторов.

1. Компонентами системы принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов являются руководящие положения, принципиальные закономерности, которые называют определенную совокупность исходных, основных дидактических требований к содержанию, процессу обучения, методам, приемам, средствам и формам его организации, а именно принципы: гуманизации и гуманитаризации, нелинейности, превалирования автономии студентов, всесторонней интегративности, профессиональной мобильности, аутентичности, опережающего развития.

2. Функционирование системы обеспечивается согласованностью и взаимодействием ее компонентов, которые имеют способность поддерживать намеченный режим работы благодаря своим системообразующим связям, благодаря которым система превращается в органичное целое. Что касается взаимосвязей элементов системы, то они представляют собой общность принципов обучения, выраженную особенностями организации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов. Взаимосвязь компонентов и стабильность системы обеспечиваются также ядром, выступающим в качестве центральной части системы и выполняющим интегрирующую и координационную функции. Как представлено на рис. 6.1, ядром системы принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов является принцип опережающего развития. Реализация именно этого принципа предполагает гибкое и своевременное реагирование всей системы модернизации на изменения и обновления в каждом из ее компонентов.

3. Основной функцией системы принципов модернизации является достижение главной цели иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе – формирование необходимого и достаточного уровня коммуникативной компетенции будущих специалистов для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего образования. Причем данная система принципов является открытой, что подразумевает ее взаимодействие со средой, в которой она функционирует.

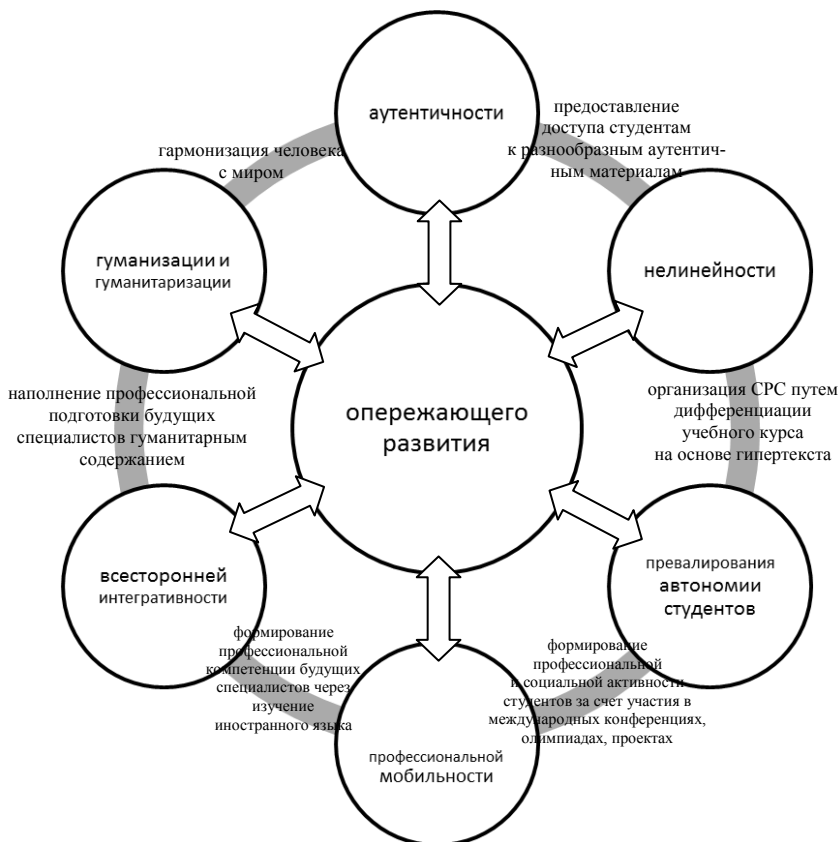


Рис. 6.1. Система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов

4. В свою очередь, средой функционирования спроектированной системы является учебно-воспитательный процесс иноязычной профессиональной подготовки в неязыковом вузе. Взаимодействие системы и среды носит двусторонний характер, подразумевающий взаимовлияние и взаимоизменение, способствующий поддержанию оптимального функционирования системы, содействующий самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению системы. В этом выражаются свойства самоорганизации, самоуправления и эволюционирования исследуемой системы за счет вливания новой информации, энергии, идей и своих собственных возможностей.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, заключим, что система модернизации принципов иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов разработана на идеях синергетического подхода и обладает

следующими свойствами: цикличность, структурированность, стабильность, функциональность, открытость, нелинейность, самоорганизация, саморазвитие и эволюционирование.

6.2. Коммуникативно-конструктивная концепция иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в компьютерно ориентированной среде

Концепция (от лат. *conceptio* – понимание) трактуется педагогической наукой как система идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления, построенная на определенной теоретико-методологической основе и обобщении современного передового педагогического опыта, в том числе и собственного, экспериментально проверенного.

В широком смысле слова термин «концепция» означает определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления, основную точку зрения на данное явление, систему взглядов, основополагающую идею какой-либо теории. Такая трактовка данного понятия позволяет рассматривать его как синоним термина «подход к обучению». Как концепция, так и подход к обучению, предполагает реализацию доминирующей идеи обучения в виде определенной стратегии. По определению толкового словаря русского языка С. Ожегова, подход – это совокупность приемов и средств для осуществления влияния на кого-либо, изучения чего-либо. «Подход к обучению» является многозначным термином: во-первых, это базисная категория педагогики, которая представляет собой концептуальную точку зрения на сущность изучаемого предмета и, одновременно с этим, подход выступает как наиболее обобщенная методологическая основа исследования в конкретной области знаний (И.П. Подласый) [17].

Подход – это уровень, на котором дифференцируются допущения и представления о языке и изучении языка (J. Richards) [35], общая стратегия, принципиальное направление иноязычного образования (О.Б. Гарнопольский) [20]. Таким образом, подход к изучению иностранного языка является базисной категорией методики преподавания иностранных языков, определяет теоретические основы изучения языков, реализует ведущую доминирующую идею иноязычного образования на практике в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода; в широком смысле подход выступает как наиболее обобщенная методологическая основа обучения языкам и базис для разработки методов иноязычного образования.

Изучение современного этапа изучения проблемы дает основания утверждать, что основными подходами к иноязычной профессиональной подготовке студентов неязыковых специальностей являются: компетентностный

(А.С. Андриенко), компетентностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный (М.А. Колкова), личностно-ориентированный (О.В. Ящук, Т. Hutchinson), интенсивный (В.М. Александров, Л.Д. Щербина), профессионально-ориентированный (П.И. Образцов), деятельностный (О.Б. Тарнапольский) [20], интегративный (Г.К. Борозинец), контекстный (Л.К. Сальная, D. Brinton), личностно-деятельностный (Н.С. Саенко) [18], коммуникативный (Т.В. Барамикова), дифференцированный (И.В. Чирва), межкультурный (Р.П. Мильруд, М. Вугам) [13], лингвопрофессиональный (А.К. Крупченко).

Несмотря на многочисленные исследования в этой области, вопрос поиска эффективных подходов к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов остается актуальным. Современный научно-технический прогресс, уровень развития глобальной сети Интернет предполагает решительные изменения средств и технологий образовательной деятельности, возникновение радикально новых подходов к изучению иностранного языка для профессиональных целей, основанных на широком использовании информационно-коммуникационных технологий. Для нашего исследования определяющим является предположение о том, что современное состояние преподавания иностранных языков в неязыковом вузе должно базироваться на объединении и целесообразной комбинации разнообразных подходов и соответствующих им методов обучения. Таким образом, считаем, что иноязычная профессиональная подготовка в неязыковом вузе должна базироваться на комбинации компетентностного, средового, витагенного, коммуникативного подходов, а также на идеях коннективизма и конструктивизма.

Компетентностный подход. В условиях становления новой экономики, в которой основным ресурсом является мобильный высококвалифицированный человеческий ресурс, решение проблемы установления взаимодействия высшего профессионального образования с международным рынком труда, а также повышения конкурентоспособности отечественных специалистов в мире обусловило внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования. Согласно базисным положениям компетентностного подхода, основной целью ВПО является подготовка квалифицированного профессионала соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, успешного на интернациональном рынке труда, компетентного, свободно владеющего основами своей профессии, ориентирующегося в смежных областях деятельности и тенденциях глобальной мировой экономики, готового к постоянному самообразованию, самообразованию и профессиональному росту. Другими словами, предполагается формирование готовности и способности специалиста нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Компетентностный подход призван решить проблему современного образования, когда выпускник высшего учебного заведения владеет обширным набором теоретических знаний, при этом испытывает значительные

трудности в профессиональной деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом устанавливается равновесие между высшим образованием и требованиями жизни.

Компетентностный подход в образовании изучался Н.Н. Абакумовой, А.Г. Бермус, А.А. Вербицким [5], Н.А. Глузман [7], И.А. Зимней [9], Д.А. Ивановым, Н.Я. Игнатенко, Е.Я. Коган, А.В. Хуторским обобщение публикаций которых дает основания определить базовые понятия проблемы «компетенция» и «компетентность». Так, компетентность – это владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, знаниями, опытом, необходимыми для осуществления эффективной деятельности в какой-либо предметной области, в число этих компетенций входит личностное отношение индивида к предмету деятельности. Компетентность также можно трактовать, как сумму профессиональной востребованности, пригодности, удовлетворенности специализацией и профессионального успеха. В свою очередь, компетенция – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности личности, задаваемых по отношению к определенному кругу дисциплин, необходимых для качественной продуктивной деятельности в области этих предметов; это готовность индивида к мобилизации знаний, умений и всех возможных внешних ресурсов для эффективной деятельности в различных профессиональных ситуациях.

Компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов (А.В. Хуторской). По классификации автора существует три вида компетенций: ключевые, общепредметные и предметные компетенции. Исследователем также выделены ключевые компетенции, необходимые человеку для овладения социальным опытом: ценностно-смысловые (мировоззрение, ценностные ориентации), общекультурные (владение национальной и общечеловеческой культурой), учебно-познавательные (знание об учебных стратегиях и умения в сфере самостоятельной деятельности), информационные (умения работать с информацией), коммуникативные (владение родным и иностранными языками, умение взаимодействовать с окружающими), социально-трудовые (трудовая, социальная и гражданская деятельность), личностного самосовершенствования (физическое, интеллектуальное и духовное саморазвитие личности).

При характеристике ключевых компетенций. По мнению М.Я. Каган, важным является учет пяти основных потенциалов, которыми должна владеть личность: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический потенциалы, задающие направленность процессу развития личности. Общепредметные компетенции относятся к к лю-

бому кругу учебных предметов и образовательных областей и предполагают формирование способностей у учащегося решать проблемы на основе известных фактов, понятий из различных образовательных областей, а именно: умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии), делать выводы; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью; монологической контекстной речью.

Определяющими в контексте нашего исследования являются два вида компетенций в области иностранного языка, предложенные Советом Европы: *General competences* (общие компетенции) и *Communicative language competences* (коммуникативные лингвистические компетенции). В состав общих компетенций входят: *ценностно-смысловая компетенция*, которая определяет ценностные ориентиры будущих специалистов, степень их ответственности при выборе решений, способность понимать свою роль и предназначение в мире; *общекультурная компетенция*, приобщающая студентов к диалогу культур, а также предполагающая способность находить общее и специфическое в родном и иностранных языках, умение сравнивать и обобщать информацию различных источников, знание норм, принятых в культуре родного и иностранных языков; *учебно-познавательная компетенция*, к которой относятся знания и умения организации познавательной деятельности: планирования, анализа, самооценки; *информационная компетенция*, являющаяся залогом самореализации прежде всего в профессиональной сфере и обеспечивающая навыки поиска, анализа, синтеза, сбережения, накопления, защиты, продуцирования информации.

Коммуникативные лингвистические компетенции включают такие составляющие как: *лингвистическая компетенция*, позволяющая использовать полученные навыки иностранного языка в коммуникативных целях; *социолингвистическая компетенция*, предполагающая знание культуры страны изучаемого языка, умение выстроить свое речевое поведение согласно нормам и правилам культуры разных стран и народов; *прагматическая (компенсаторная) компетенция*, подразумевающая умение в трудной ситуации использовать изученный языковой материал.

Важным показателем организации процесса обучения на основе компетентного подхода является предметная компетенция обучающихся, в случае с иноязычной профессиональной компетенцией – это достигнутый студентами уровень владения иностранным языком, реализация познавательных возможностей, систематичность в усвоении знаний, учебная автономия и эффективная межличностная коммуникация, участие в групповых

проектах, умение осуществлять само и взаимно контроль, обеспечение собственными усилиями устойчивости и роста учебных достижений. Основной целью, на достижение которой ориентировано изучение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, является овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции (считаем синонимичным с предметной компетенцией в данном случае) для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности.

Иноязычную коммуникативную компетенцию в узком смысле будем трактовать, как способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.Ю. Николаева) [6; 14]. При чем компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции следующий: языковая компетенция (фонетическая, лексическая, грамматическая), речевая компетенция (компетенции в иноязычном чтении, говорении, аудировании и письме), социокультурная (страноведческая, лингвострановедческая), прагматическая (компенсаторная) (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.Ю. Николаева, Е.И. Пассов) [4; 6; 15].

В широком же смысле иноязычная коммуникативная компетенция – это готовность студентов пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в иностранном языке для решения жизненных и профессиональных практических задач (Е.И. Пассов) [15]. Умения решать практические задачи возможно сформировать только на основе активной деятельности, следовательно, формирование компетентности возможно лишь в ходе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности студентов. Именно поэтому компетентностный подход направлен на получение обучающимися опыта иноязычной коммуникативной деятельности, на придание самому процессу овладения иностранным языком деятельностного характера.

Выбор компетентностного подхода в качестве базиса модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов обусловлен тем фактом, что именно этот подход является своеобразным коррелятом множества более традиционных образовательных научных подходов и вообрал в себя их наилучшие черты. Так, направленность обучения на решение профессионально и лично значимых для студентов задач происходит от идей профессионального и лично ориентированного подходов; акцентирование внимания на результате, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях, а также обучение посредством активности студентов заимствовано из деятельностного подхода; идеи коммуникативного подхода нашли свое отражение в коммуникативной составляющей обучения, в на-

правленности иноязычной подготовки на умение осуществлять иноязычное общение студентов в различных социальных, бытовых и профессиональных ситуациях; информационная грамотность, умение осуществлять основные информационные операции (поиск, хранение, распространение, анализ, синтез, продуцирование информации) в рамках компетентностного подхода берет свое начало из информационного образовательного подхода.

Таким образом, на основе результатов теоретического исследования публикаций вышеперечисленных авторов, а также с учетом анализа собственного опыта работы выделены основные черты компетентностного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов, среди которых:

- тесная взаимосвязь лингвистических знаний и практических речевых умений студентов;
- содержательная, логичная интерпретация и детализация общей цели – формирование иноязычной коммуникативной компетенции как суммы частных компетенций (языковая, речевая, социокультурная, прагматическая);
- профессиональная направленность образовательного процесса, результатом которого является формирование у студентов способности и готовности решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности;
- интернационализация образовательной и научной деятельности студентов и преподавателей;
- формирование у студентов основ владения стратегиями реализации иноязычного бытового, социального и профессионального общения;
- знания, усвоенные в процессе иноязычной подготовки, служат основой и рамкой умения решать бытовые, социальные и профессиональные коммуникативные задачи;
- развитие навыков поиска, анализа, синтеза, систематизации нужной иноязычной информации, работы с документацией на иностранном языке в профессиональной сфере;
- организация эффективной межличностной коммуникации студентов и преподавателей;
- формирование умений студентов изучать иностранный язык не пассивно, а деятельно, активно, прилагая усилия, и пользоваться языком в повседневной и профессиональной жизни, как в пределах, так и за пределами обучения;
- профессиональный универсализм, способность менять сферы и способы иноязычной коммуникативной деятельности.

Средовой подход. Современный учебно-воспитательный процесс не ограничен более территориально в рамках учебного заведения, а, напротив, характеризуется свободой выбора учащимися места, времени, форм и мето-

дов обучения. Именно поэтому одной из проблем модернизации современной системы образования является вопрос проектирования виртуальных образовательных сред, в которых будет осуществляться само и взаимное образование студентов. Несмотря на то, что средовой подход не является новым в мировой образовательной практике, и его изучению посвящены работы как отечественных исследователей (А.И. Артюхина, В.А. Козырев, К.Г. Кречетников, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, Г.Г. Шек, В.А. Ясвин) [11; 12], так и зарубежных (G. Abowd, L. Hutchinson, Gerald A. Lieberman), интерес к исследованию средового подхода контрастирует со степенью изученности данной проблемы.

Анализ наработок вышеперечисленных ученых показал, что попытки сформулировать основные положения средового подхода предпринимались не только педагогами, он рассматривался в психологии, социологии, философии образования. Так, в философии образования речь идет о проектировании новой образовательной среды как многомерного пространства, адекватного потребностям учащихся и соответствующего тенденциям и динамике современной культуры. А также ставится задача разработки гибкого средового подхода, ориентированного не только на объектный предметный мир, но и на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений между мировыми образовательными системами, объединениями (ассоциациями) образовательных учреждений и их образовательных сред, их интеграцию в единое коммуникативное культурное пространство (Т.В. Менг) [12]. В социологии в рамках средового подхода традиционно рассматривается вопрос взаимоотношений человека со средой. Психологи ставят задачу анализа и использования образовательной среды как фактора, условия и средства построения учебно-воспитательного процесса (Н. Иванова); вопросам всестороннего психологического анализа образовательной среды посвящены исследования В.И. Панова, В.В. Рубцова. Автор Г.Г. Шек вместо термина «средовой подход» оперирует синонимичным понятием «опосредованное управление в педагогике» и приводит такое определение: «оригинальная теория и технология обращения среды в управленческое средство, или иначе, инструмент опосредованного управления становлением личности учащегося».

В рамках средового подхода образование рассматривается как открытая, самоорганизующаяся, нелинейная, динамичная система. В этом смысле средовой подход противопоставляется системному, согласно которому профессиональная подготовка будущих специалистов представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему, устойчивую, неизменную, строго организованную, в которой можно выделить такие компоненты, как обучение, воспитание, научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов, связи между этими компонентами; при этом в сфере научного анализа педагогов не предусматривается изучение пробле-

мы целостности взаимодействия профессиональной подготовки специалистов с образовательной средой. В противовес этому, в рамках средового подхода эффективность обучения зависит именно от степени согласованности, взаимообогащения, коразвития, взаимодополнения среды и студентов. Использование средового подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов может стать ключевым фактором достижения открытости, динамизма и конкурентоспособности высших учебных заведений.

Согласно идеям средового подхода, участниками учебно-воспитательного процесса являются: ученик, учитель, среда, причем основная задача педагога – сделать из среды своего союзника, помощника в вопросах образования и воспитания. Объектом исследования при этом является процесс развития личности в зависимости от характеристик среды. Среда трактуется следующим образом – все то, среди чего пребывает субъект развития и посредством чего он реализует себя как личность. Такое понимание среды предоставляет возможности, как субъектам образования (студентам), так и субъектам управления (педагогам), что в равной степени важно и педагогически значимо. Кроме того, в рамках средового подхода, среда – значимое, но промежуточное звено между субъектами образования и управления. Принципами средового подхода, реализация которых допускает управление средой, ее преобразование и изменение в желаемом направлении, являются: принцип типонаправленности, опосредованности, вариативности, технологичности (Ю.С. Мануйлов) [11].

Традиционно основными положениями средового подхода в педагогике считают: 1) дифференциацию образовательной (воспитательной) среды; 2) диалектическая взаимосвязь развивающих и формирующих функций образовательной среды. Для раскрытия первого положения обратимся к исследованиям Ю. Мануйлова, который доказал, что средой может стать любое пространство жизнедеятельности человека, когда в нем опосредуются его сугубо личностные смыслы и ценности, то есть среда существует только в соотношении «субъект – среда». Согласно данному положению, образовательная среда – это не столько условия, способствующие реализации поставленной педагогической цели, сколько особый результат образовательной стратегии, особая модальность образования (В.А. Ясвин). Образовательная среда – это всегда среда развивающая, обеспечивающая комплекс возможностей для саморазвития участников образовательного процесса.

Что касается второго положения средового подхода, то его сущность заключается в неразрывности обучающего и развивающего потенциала учебной среды. Внешним выражением такой взаимосвязи выступает именно индивидуальный характер опосредования норм и ценностей, культивируемых средой. Даже когда индивид порывает со средой, он испытывает на себе ее влияние. Именно поэтому, когда речь идет о планомерной организации образовательной среды, выдвигается положение о единстве ее развивающих и формирующих функций. Образовательная среда должна функционировать

так, чтобы социально значимые личностные качества обучаемых формировались без препятствий для их индивидуализации (Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек, В.А. Ясвин) [11].

Определение средового подхода в качестве базисного элемента концепции модернизации иноязычной профессиональной подготовки и проектирования компьютерно ориентированной образовательной среды обусловлено следующими факторами: интенсивное развитие средств коммуникации; стирание экономических границ; новое соотношение рабочего времени и досуга; изменения в характере и принципах организации труда, продиктованные развитием информационного общества. Кроме того, как отмечалось выше, процесс модернизации предполагает введение в учебно-воспитательный процесс последних достижений науки, новшеств и инноваций. В исследовании Г.Г. Шек автором доказана инновационная природа средового подхода на основе таких умозаключений: 1) данный подход в полном смысле является системой научных междисциплинарных современных взглядов на педагогическую действительность; 2) его источниковедческой основой является междисциплинарный функциональный подход, теория сложных самоорганизующихся систем (синергетика), философская лингвистика, экологическая теория, коэволюционная стратегия, современная логика, герменевтика, психология развития, теория социального управления, историческая феноменология.

Средовой подход к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов представляется нам в качестве совокупности исследовательских процедур, подразумевающих: 1) выявление закономерностей взаимовлияния студента и образовательной среды; 2) проектирование на основе полученных результатов обучающей среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов; 3) оптимизацию влияния учебной среды на развитие личности студента.

Таким образом, средовой подход – это теория и технология опосредованного управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности студента, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие; учебная среда – это условие и фактор успешности или неуспешности учащегося; сущностными чертами реализации средового подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов считаем:

- коэволюцию образовательной среды и общества (Б.С. Гершунский), подразумевающую своевременную реакцию педагогов на малейшие социальные, экономические, научные изменения в обществе;
- опосредованное, объемное, недискретное, нелинейное воздействие на студента;
- образовательная среда предоставляет возможность получения необходимых для студента информации, данных, сведений, умение же получать информацию и преобразовывать ее приобретается в процессе обучения;

- учебная среда является одновременно средством диагностики, проектирования и продуцирования результата, а также актуализации внутреннего мира студента;
- элективность среды, то есть возможность построения собственной траектории иноязычного образования на основе способности среды предоставлять многовариантное развитие образовательного процесса;
- студент выступает не потребителем знаний, а сотворцом образовательной среды;
- источниками информации и знания в образовательной среде являются учебные материалы, сетевые сообщества, группы, все участники учебного процесса;
- способность образовательной среды выступать микромоделью коммуникативной и информационной культуры человечества;
- возможность управления процессом проектирования обучающей среды со стороны студентов;
- учебная среда представляет собой особое личностное пространство познания и развития, где каждый студент развивается соответственно своим индивидуальным особенностям.

Витагенный подход. Профессиональная деятельность современного специалиста в большей мере осуществляется в обстановке автоматизированного рабочего места в виртуальном профессиональном пространстве, где ключевые позиции занимают электронная почта, чаты, Интернет, деловая переписка, общение с мировым сообществом, информационные хранилища данных, разнообразное профессионально направленное программное обеспечение, электронное документооборот. Витагенный подход базируется на идее виртуального моделирования в образовании процесса приобретения человеком витагенного опыта, что обусловило выбор данного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов, поскольку компьютер и ИКТ выступают средством проектирования виртуальной компьютерно ориентированной среды, в которой студентами приобретается опыт делового, повседневного, научного общения на иностранном языке.

Основные положения витагенного подхода нашли свое отражение в работах А.С. Белкина [2], Н.О. Вербицкой [4], В.А. Кривенко, Н.Г. Свиной. Анализ данных исследований показал, что стержневым понятием изучаемого подхода к обучению является термин «витагенный опыт», означающий процесс самопознания, самосозидания человеком своей личности. В отличие от жизненного и практического, витагенный опыт отражает пробу саморазвития в человеке своей духовной сущности, самостроительства, постоянного самосовершенствования и духовного возвышения, это личностное достояние, отложенное в долговременной памяти и находящееся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Он представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков,

прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность, связан с памятью разума, чувств и поведения. Характеристиками витагенного опыта есть: социально-ценностная значимость, сохраняется в памяти о прожитом, и помогает конструировать будущее с учётом прошлых ошибок и достижений; включает в себя опыт предшествующих поколений, пополнение витагенного опыта не имеет остановок, это процесс непрерывный (А.С. Белкин, В.А. Кривенко) [2].

Возраст студенчества 18-25 лет (поздней юности или ранней зрелости), с точки зрения возрастной психологии (И.В. Шаповаленко), является сенситивным, т.е. благоприятным для завершения формирования психофизических и личностных качеств, именно в студенческом возрасте у молодежи происходит переосмысление ценностей, формирование мировоззрения, становление личности под воздействием пережитых жизненных событий, поэтому считаем наиболее целесообразным и даже естественным использование витагенного подхода во время обучения в высшем учебном заведении.

Процесс получения студентом витагенного опыта базируется на стадиях обработки ним витагенной информации: 1) первичная: первичное восприятие информации, нерасчленённое, недифференцированное; 2) оценочно-фильтрующая: определение значимости полученной информации с позиций личностной значимости; 3) установочная: создание установки на запоминание информации с приблизительным «сроком хранения». Значимость, важность, жизненная и профессиональная ценность полученных данных, степень заинтересованности студента определяет для него срок хранения витагенной информации и определяет уровни ее освоения, среди которых выделяют: 1) операционный: слабое запоминание, наименьшая значимость информации для самореализации личности; 2) функциональный: запоминание на более длительный период, использование по необходимости; 3) длительное запоминание, высокая значимость приобретенных данных для индивида (А.С. Белкин, В.А. Кривенко) [2]. Одной из центральных проблем внедрения витагенного подхода в образование является поиск достоверных источников витагенной информации, решение этой проблемы на современном этапе научно-технического развития общества видится нам в использовании глобальной сети Интернет в качестве такого ресурса.

Таким образом, витагенный подход к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов подразумевает:

- получение витагенного опыта межличностной коммуникации на основе «проживания» и «переживания» социальных и профессиональных ситуаций иноязычного общения;
- сотрудничество, соучастие, партнерство студентов друг с другом и с преподавателем;
- всестороннее использование иноязычных ресурсов глобальной сети Интернет в качестве источника витагенной информации;

- активное, систематическое апеллирование к жизненному, практическому социально-коммуникативному и культурному опыту студентов, который может быть обогащен теоретическими знаниями и практическими умениями, полученными в ходе иноязычной подготовки;
- совместную целенаправленную иноязычную коммуникативную деятельность преподавателя и студентов по созданию на занятии атмосферы взаимообогащающего диалога с использованием личностно-значимого опыта каждого индивида и коллективного витагенного опыта;
- развитие способности будущих специалистов самостоятельно решать иноязычные коммуникативные задачи в различных сферах профессиональной деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный опыт студентов;
- проектирование содержания иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе дидактически адаптированного опыта решения лично значимых для студента познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических, культурологических задач.

Таким образом, основной целью иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в неязыковом вузе при витагенном подходе заключается в получении витагенного (лично значимого, самостоятельно приобретенного) опыта иноязычного профессионального общения. При этом роль знания не принижается, оно преобразуется из основной цели обучения в средство развития личности. Как свидетельствуют многочисленные статистические исследования, в условиях научно-технического прогресса знания студентов технических специальностей устаревают уже в течении их обучения в институте. Поэтому профессиональная подготовка современного специалиста должна не только обеспечивать определенный уровень знаний, умений и навыков, но и способствовать становлению личности, ее мировоззрения, развитию интеллекта, психологического потенциала, духовного ядра, характера, формировать у студентов «хорошие привычки», одна из которых – постоянная потребность учиться.

Коммуникативный подход. С приобретением английским языком статуса международного в 60-70-х годах прошлого столетия появилась потребность во владении языком как инструментом общения и межличностной коммуникации. Неспособность распространенных в то время методов обучения (аудио-лингвальный, грамматико-переводной) удовлетворить нужды обучающихся обусловила появление нового подхода к иноязычному образованию – коммуникативного, в качестве главной цели в котором предполагалось научить контактировать с собеседником, выражать собственные мысли и понимать его. Причем основным условием процесса овладения иностран-

ным языком явилось обучение в естественных условиях, для речевого общения – это само речевое общение.

Значительный вклад в становление и развитие коммуникативного подхода к иноязычному образованию сделали И.Л. Бим, И.А. Зимняя [9], И.Ф. Комков, В.Г. Костомаров, Р.П. Мильруд [13], С.Ю. Николаева [14], Г.Е. Пальмер, Е.И. Пассов [15], Е.Н. Соловова [19], Д. Шейлз, J. Clark, W. Littlewood, J. Richards [35], M. Swan. В рамках данного подхода практическая иноязычная речевая направленность является одновременно целью и средством обучения. Важным моментом в обучении иноязычному общению является формирование у студентов специальных умений, а именно: вступать в общение, свертывать его и возобновлять; проводить свою стратегическую линию в процессе выражения собственных мыслей, осуществлять ее в тактике поведения; коммуницировать с несколькими речевыми партнерами, учитывать возможность смены ролей общающихся; прогнозировать вероятностное поведение коммуникантов.

Таким образом, особенностями коммуникативного подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов являются речемыслительная активность, контактность, коммуникативность студентов, информативность и новизна учебного процесса, ситуативность в организации занятий, его реализация предполагает:

- учет мотивированности студентов, создание и поддержание их внутренней потребности в иноязычном общении;
- функциональность в отборе учебного материала, т.е. соответственно интенциям, которые коммуниканты желают передать в процессе общения;
- учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности будущих специалистов, их интересов;
- активную творческую совместную деятельность субъектов учебного процесса посредством обращения к иностранному языку как средству общения;
- использование преимущественно активных и проблемных методов и групповых форм обучения иностранному языку;
- проектирование ситуаций иноязычного общения (в устной и письменной форме), характерных для профессиональной деятельности будущих специалистов;
- акцентирование внимания на самостоятельном добывании информации, ее критическом осмыслении и усвоении;

а также обеспечивает:

- значительное увеличение времени речевой практики для каждого студента;
- одновременное усвоение в процессе общения профессионально значимой и общекультурной составляющих иностранного языка;

- подлинную коммуникативность, сознательность и развивающую основу овладения иностранным языком в условиях опосредованного (с использованием компьютера и сетевых технологий) и непосредственного общения.

Коннективизм. Коннективизм (Connectionism) – один из подходов к исследованиям в области искусственного интеллекта, нейробиологии, психологии и философии разума. Коннективизм основывается на теориях сети, хаоса, сложноорганизованных, самоорганизующихся систем и моделирует ментальные и поведенческие явления в сетях. Развитию идей коннективизма способствовали работы S. Downes и G. Siemens, в последнее время появились исследования отечественных авторов (А.С. Воронкин, С.Н. Титова), анализ публикаций которых показал, что основными постулатами коннективизма считаются: обучение происходит в постоянно изменяющейся среде; знание уходит в сети; обучение – это построение сети; обучение – это не процесс, а перманентное состояние; ментальные явления можно описать сетями из взаимосвязанных простых элементов; личность обучающегося – первоначальна; обучение поддерживается извне и основывается на основе подключения информационных источников.

Базовыми понятиями в рамках данного подхода к образованию являются: персональная учебная среда (PLE – Personal Learning Environment), персональная учебная сеть (PLN – Personal Learning Network), персональный учебный план (Personal Learning Plan), открытые образовательные ресурсы (OER – Open Educational Resources). Для образования сети необходимо наличие двух элементов: узел и соединение (см. рис. 6.1), при этом в мозговых структурах формируется нейронная сеть, подобная той, что представлена на рисунке. Узлами могут выступать люди, организации, библиотеки, энциклопедии, сайты, книги, журналы, базы и банки данных и т.д., т.е. любой источник информации. Изменчивость среды обучения обусловлена тем, что узлы, постепенно утратившие свою актуальность или значения, постепенно исчезают, и, наоборот, новые более актуальные и необходимые узлы появляются. Что касается связей, то именно благодаря их вариативности каждый пользователь сети формирует персональную учебную сеть, таким образом, обучение происходит многоканально, на основе использования разнообразных источников информации. В данном контексте ключевым навыком современной личности является умение устанавливать необходимые связи между узлами в сети и видеть смыслы между областями знаний, концепциями, идеями.

Коннективизм, как современный подход к образованию, обусловил появление нового направления в педагогике: равногигика (peeragogy) – самоорганизующееся взаимное обучение в сети по принципу «равный равному» (peer to peer), без явного преподавателя (Joseph Corneli и Charles Jeffrey Danoff). Преподаватель в данном случае присутствует в сети в качестве общего координатора и эксперта, но его обязанности равномерно распределе-

ны между всеми участниками сети. Основной задачей педагогика есть создание равноправными участниками учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования.

Выбор коннективизма в качестве базисного подхода к модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов продиктован, прежде всего, социальными перестройками мира. Сегодняшний специалист решает профессиональные задачи в сети, как реальной (сотрудники, члены команды, группы), так и виртуальной (сайты, сообщества, экспертные группы), причем зачастую индивиды становятся источниками знаний друг для друга, иными словами рабочее место и рабочие отношения всех без исключения специалистов все дальше уходят от физических границ предприятия.

Таким образом, учитывая все вышеизложенное, в рамках коннективистского подхода, иноязычная профессиональная подготовка будущих специалистов имеет следующие отличительные особенности:

- социальная фасилитация (обучение происходит во время иноязычного общения в письменной и устной форме, повышение скорости, продуктивности и эффективности деятельности личности за счет виртуального присутствия других людей, которые в сознании субъекта выступают в роли простого наблюдателя, а иногда конкурирующего с ним индивида или индивидов);
- совместное формирование контента образовательной среды (активное ведение блогов, создание сайтов, профессиональных и учебных социальных групп, сообществ, тем, обсуждений, т.е. всевозможных дополнительных источников-узлов информации, которые впоследствии используются участниками сети в качестве открытых учебных ресурсов);
- образовательная среда иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов является не пассивным статичным образовательным пространством с многообразием открытых учебных источников, а инструментом и активным соучастником учебного процесса;
- высокий уровень развития информационной культуры студентов (поскольку учебная деятельность распределена и нелинейна, то студенту необходимо не только обладать высоким уровнем сформированности информационной культуры (что подразумевает умение работать с информацией, а именно: находить, оценивать, анализировать, перерабатывать, хранить, распространять и продуцировать информацию), но и понимать, что знать все невозможно, иногда излишнее знание способствует потере концентрации, распылению собственных усилий и препятствует получению результата; в условиях информационного взрыва уметь отличать информацию главную от лженаучной);
- сформированность культуры кооперации будущих специалистов (что предполагает формирование у студентов системного мышления, на-

- выков работы в команде, межотраслевой коммуникации, координации проектами и управления людьми, группами, сообществами; умений выполнять различные социальные роли в команде, работать в режиме многозадачности и постоянно меняющихся условиях);
- развитие способности студентов оценивать события с разных точек зрения, понимать и принимать позицию других участников учебно-воспитательного процесса (в процессе взаимодействия в сети студент не обязательно ищет одобрения или подтверждения своей культурной или философской позиции, а готов к конфронтации и осмыслению других воззрений, формирование умений будущих профессионалов одинаково эффективно общаться со всеми бизнес-партнерами и клиентами, независимо от культурных различий);
 - развитие у студентов умений целеполагания (базируется на сформированности навыков намечать перспективы ближайшего и дальнего развития, оценивать степень достижения цели и переходить к следующей).

Конструктивизм. Согласно результатам исследования «School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning» (Европейское обучение 2020), проведенного Joint Research Centre Европейской комиссии совместно с Institute for Prospective Technological Studies, одним из факторов, влекущих за собой кардинальные трансформации в системе образования, является изменение в мировой демографической ситуации. Большинство сегодняшних интеллектуальных работников выйдет на пенсию значительно позже поколения своих родителей. Следовательно, продолжительность трудового стажа значительно увеличится, специалистам потребуется учиться и осваивать новые навыки всю жизнь. Кроме того, в результате глобальных изменений, повсеместной автоматизации и перераспределения трудовой активности практически ежегодно появляются новые умения, компетенции, и, как следствие, новые специальности, осваивать которые современные профессионалы будут в течение своей профессиональной деятельности. В связи с этим, значительно растёт популярность конструктивизма, как нового подхода к образованию, поскольку человек с развитым конструктивным мышлением всегда сам сможет найти необходимые сведения и отреагировать на изменчивую социально-экономическую ситуацию в мире.

Конструктивизм (Constructivism) – это подход к образованию не как к процессу передачи знаний, а как к самостоятельному, сознательному, активному конструктивному процессу построения собственной системы знаний (К.Л. Бугайчук, А.С. Воронкин, Е.Д. Патаракин, Н.П. Шаталова, S. Sotillo) [16]. Такой подход вырабатывает у студентов умение думать, размышлять, находить нестандартные решения в процессе общения с окружающей средой.

Основой реализации данного подхода, по мнению Н.П. Шаталовой, является формирование у студентов конструктивных навыков: моделирование,

планирование и конструирование деятельности в стандартной и нестандартной обстановке; при этом задача педагога – раскрыть возможности обучающихся, научить их конструктивно мыслить и творчески решать проблемы.

Особенностями конструктивизма, как подхода к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов, считаем:

- вовлечение студентов в создание продуктов иноязычной речевой деятельности, наделенных личностным содержанием и общественной значимостью;
- создание конструктивной образовательной среды, в которой студенты могут самостоятельно конструировать собственную систему владения иностранным языком на основе самообучения, самоподготовки, самоконтроля, самоконсультирования, самоактуализации интереса к иноязычному образованию;
- смещение акцента с суммы знаний на методы их приобретения, в результате чего конечной целью образования является воспитание рефлексивной самоорганизованной личности;
- превалирование активных, творческих и исследовательских методов обучения: опыт, разрешение проблемных ситуаций, эксперимент, метод проектов, кейс-метод, поиск нестандартных решений, мозговой штурм;
- доминирующая роль студента, как искателя информации и ее интерпретатора;
- целостность аудиторной контактной и самостоятельной внеаудиторной работы студентов;
- роль преподавателя, как фактора, поддерживающего и направляющего процесс самостоятельного конструирования собственной системы владения иностранным языком;
- рефлексия, анализ ошибок, как элемент получения знаний.

Таким образом, концепцию иноязычной профессиональной подготовки в компьютерно ориентированной среде, базирующуюся на комбинации компетентностного, средового, витагенного, коммуникативного подходов, идеях коннективизма и конструктивизма, будем называть коммуникативно-конструктивной. Основными положениями коммуникативно-конструктивной концепции считаем:

- учебная среда – это форма иноязычного коммуникативного сотрудничества, актуализирующая интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности субъектов учебного процесса, обеспечивающие комфортную интеграцию личности в социокультурную среду;
- максимальный учет природосообразных особенностей личности каждого студента, предоставление ей возможности построения собственной траектории иноязычной профессиональной подготовки

для более полного раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития;

- основными элементами КОС являются личностно-ориентированные иноязычные коммуникативные ситуации, связанные между собой в единое целое различными коммуникативными механизмами; под личностно-ориентированной иноязычной коммуникативной ситуацией понимаем ситуацию иноязычного общения, в которой студенты находят личностный и профессиональный смыслы и на этой основе строят модель профессиональной деятельности;
- эффективность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий, а именно: организация всепроникающего обучения, погружение в виртуальную иноязычную среду, нацеленность студента на создание личностного иноязычного продукта, психолого-педагогическое сопровождение планирования профессиональной карьеры студента, разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс компьютерно ориентированных средств обучения.

Следующим шагом наших научных изысканий станет характеристика обозначенных педагогических условий эффективной иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов. О чем речь пойдет в следующем параграфе.

Библиографический список к главе 6

1. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2012. – 297 с.

2. Белкин А.С. Витагенное образование: многомерно-голографический подход: Технология XXI века / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург, 2001. – 108 с.

3. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.

4. Вербицкая Н.О. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта: дисс. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 372 с.

5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

6. Гальскова Н.Д. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении / Н.Д. Гальскова, В.М. Шаповалова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 57-60.

7. Глузман Н.А. Компетенции как диагностический инструментарий определения качества современного профессионального образования // Воспитание, образование. Менеджмент, философия, право: исторический аспект: Материалы VI межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (г. Евпатория. 16-19 сентября 2014). – Ялта: РИО РВУЗ КГУ, 2014. – С. 10-22.

8. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авт. версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

10. Крель Н.А. Междисциплинарный практикум в системе адаптации студентов образовательного СПО к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 271 с.

11. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1997. – 193 с.

12. Менг Т.В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sredovyy-podhod-k-organizatsii-obrazovatelno-go-protsessa-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 29.07.2014).

13. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. Техн. у-та. 2005. – 160 с.

14. Николаева С.Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 37-40.

15. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

16. Патаракин Е.Д. Совместное конструирование знаний и взаимная адаптация соавторов внутри гипертекста ВикиВики // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2006. – V. 9, № 2. – С. 287-297.

17. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

18. Сасенко Н.С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу спрямування [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://novyn.kpi.ua/2010-2/14-ped-Sajenko.pdf> (дата обращения: 29.07.2014).

19. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ Астрель, 2008. – 272 с.

20. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому для делового общения: Учебное пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Лен-вит, 2004. – 192 с.

21. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978.– 272 с.

22. Фоминых Н.Ю. Витагенный подход к модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов // Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – С. 252-255.

23. Фоминых Н.Ю. Коммуникативно-конструктивная концепция компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. – Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч. 1. – С. 327-337.

24. Фоміних Н.Ю. Наукові підходи до проектування комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх фахівців / Н.Ю. Фоміних // Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 3. Том 21. – Иваново: МАРКОВА АД, 2013. – С. 33-40.

25. Фоминых Н.Ю. Средовой подход к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов // Сучасний соціокультурний простір: Матеріали міжнародної конференції 17-19 вересня 2014 року, Київ. – К. – С. 71-80.

26. Фоміних Н.Ю. Computing: навчальний посібник з англійської мови для студентів немовних спеціальностей (концептуальні засади проектування) // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2013. – Вип. 111. – С. 368-372.

27. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

28. Хамидреза Д. Метакогнитивные стратегии и принципы их применения в преодолении отставания учащихся начальной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 25 с.

29. Шишкіна Л.О. Професійна мобільність майбутнього вчителя як педагогічний феномен // Гуманітарний вісник – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – 2012. – Т. 1 (34), додаток 1 до Вип. 27. – С. 530-538.

30. Dudley-Evans T. Development in ESP. A multidisciplinary approach / T. Dudley-Evans, St. John M.J. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

31. Fominykh N. Computing. Part 1: Учебное пособие по английскому языку для студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. – Севастополь: Рибест, 2013. – 224 с. – (Рекомендовано Министерством образования и науки Украины как учебное пособие для студентов высших

учебных заведений, письмо № 1/11-19320 от 11.12.13. Свидетельство Государственной службы собственности Украины про регистрацию авторского права на произведение № 52242 от 22.11.2013).

32. Fominykh N. Computing, Part 1 [Электронный ресурс]: электронное приложение. – Севастополь, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – (Рекомендовано Министерством образования и науки Украины как учебное пособие для студентов высших учебных заведений, письмо № 1/11-19320 от 11.12.13. Свидетельство Государственной службы собственности Украины про регистрацию авторского права на произведение № 52242 от 22.11.2013).

33. Frenco E. How to Teach Business English. – Pearson Longman, 2008. – 162 p.

34. Okon W. U podstaw problemowego uczenia sie. – Warszawa, 1964. – 254 s.

35. Richards J.C. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J.C. Richards, S.R. Theodore. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 270 p.

36. Schunk D.H. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich // Educational Psychologist. – 2005. – № 40(2). – P. 85-94.

37. Tomaszewski T.Z. Pogranicza psychologii i pedagogiki. – Warszawa, 1970. – 288 s.

ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА УГЛЕЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ НА ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОТКРЫТЫЕ ГОРНЫЕ РАБОТЫ» И «ПОДЗЕМНАЯ РАЗРАБОТКА МЕСТОРОЖДЕНИЙ ПОЛЕЗНЫХ ИСКОПАЕМЫХ»

При разведке месторождений твердых полезных ископаемых определяются основной комплекс показателей качества угля и соответствия их требованиям промышленности. Рассчитываются зольность, выход летучих веществ, влага аналитическая, толщина пластического слоя [4].

Зольность (Ad %) отношение массы негорючего остатка (зола), полученного после выжигания горючей части топлива, к массе исходного топлива.

Выход летучих веществ ($Vdaf$ %) отношение массы летучих веществ (газообразные и парообразные продукты, выделяющиеся при нагревании горючих ископаемых при $T 850 \pm 10C^\circ$ к единице массы топлива.

Влага аналитическая (Wa %) получается в результате доведения угля до воздушно-сухого состояния (т.е. содержания только внутренней влаги и находясь в равновесии с атмосферными условиями).

Толщина пластического слоя (Y мм) каждая марка угля при нагревании дает характерную для нее пластометрическую кривую, по которой определяют два основных показателя: толщину пластического слоя Y и усадку X . Толщина пластического слоя зависит от вещественно-петрографического состава углей, их генетического типа и степени восстановленности [3].

Для решения некоторых геологических задач – при корреляции разреза, при его литологическом расчленении, при прогнозе показателей качества и газоносности угольных пластов и т.д. может использоваться математическое моделирование, основанное на теории Марковских процессов. Характерным для Марковских процессов является то, что вероятность находиться в данном состоянии в заданный момент времени можно вывести из сведений о непосредственно предшествующем состоянии. Одной из проблем, возникающих при определении показателей качества углей на угольных месторождениях является создание интерполяционных моделей, обеспечивающих адекватное исследуемому геологическому телу распределения изучаемых свойств. В настоящее время при решении этой задачи используются два подхода: во первых объем геологического тела разбивается на ряд плоскостей, для каждой из которых выполняется перерасчет наблюдаемых зна-

чений в узлы регулярной сетки. набор плоскостей соответствует 3-мерному распределению параметра.

Другой подход предполагает нахождение коэффициентов полиномиальных уравнений регрессии в координатах X , Y , ZX . Существенным недостатком данных подходов является то, что предполагается непрерывное изменение свойств изучаемого массива (функция дифференцируема во всех точках объема). Однако известно, что геологические тела заведомо разбиты по границам разделов как стратиграфическим – слои различных литологических типов, так и тектоническим нарушениям. Следовательно, непрерывность изменчивости свойств может рассматриваться только как частный случай изменчивости. При решении геологических задач следует руководствоваться представлениями о существенной нелинейности изменчивости свойств геосистем. Одним из математических подходов при решении задач связанных с нелинейными системами, к которым относится прогноз показателей качества углей, является использование математического аппарата Марковской статистики [1].

Для многих природных процессов, рассматриваемых как случайные, наблюдается влияние предшествующих событий на последующие. Эти процессы носят название Марковских по имени впервые описавшего их в начале столетия математика Маркова. Характерным для Марковских процессов является то, что вероятность находиться в данном состоянии в заданный момент времени можно вывести из сведений о непосредственно предшествующим состоянии.

Марковское моделирование используется для решения широкого круга геологических задач – при корреляции разреза, при его литологическом расчленении, при прогнозе показателей качества и газоносности угольных пластов и т.д.

Для создания базы данных необходимо преобразование аналоговой записи данных геофизических исследований скважин в цифровую форму (рис. 7.1).

Подготовка информации включает в себя подготовку диаграмм для сканирования, сканирование каротажных диаграмм, проведение оцифровки каротажных диаграмм, создание Las-файла, редактирование информации, создание базы данных.

Для сканирования используется сканер Niscan Page и программы Scan-Digit. Сразу после запуска программы командой `sdg` на экране появляется окно «параметры диаграммы» (рис. 7.2). Это диалоговое окно предназначено для ввода и корректировки таких параметров диаграммы, как название площади, номер скважины, методы исследования, масштаб по глубине, начальная глубина; для каждой кривой: тип шкалы (линейная / логарифмическая), масштаб по амплитуде, смещение нулевой линии (в физ. ед.).

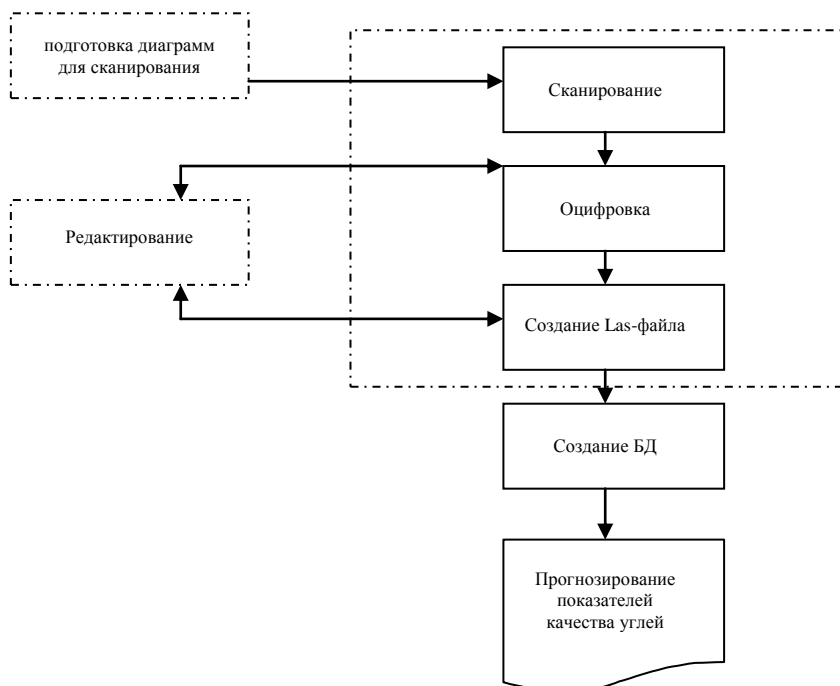


Рис. 7.1. Общая блок схема

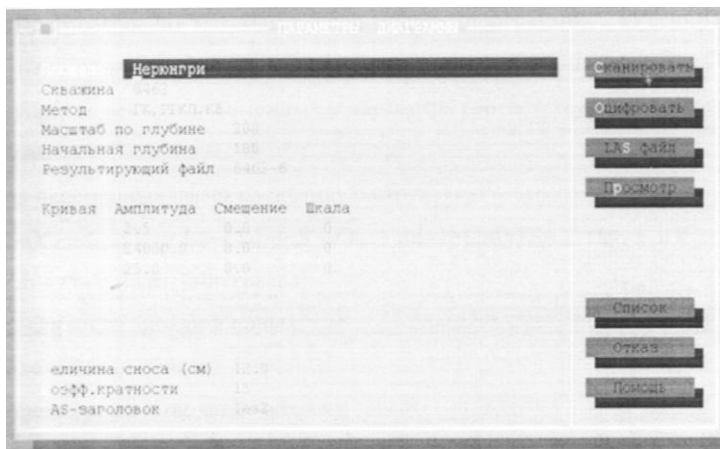


Рис. 7.2. Параметры диаграммы

Следующая операция – оцифровка. На экране появляется диалоговое окно для установки параметров оцифровки. В этом окне можно установить

или отменить установки параметров оцифровки. В этом окне можно установить или отменить параметры, которые будут учитываться при оцифровке. Начало оцифровки ранее отсканированной диаграммы производится с помощью F3 или кнопки «оцифровать». На экран выводится первая страница скан-образа, шкала глубин, линейка прокрутки, верхняя и нижняя строки оперативной подсказки (рис. 7.3). В верхней строке подсказки выводятся сообщения о текущем режиме оцифровки или сообщения необходимости каких-либо действий, в нижней назначение функциональных клавиш, контекстная подсказка. При завершении оцифровки координаты точек полученных кривых с учетом шкалы глубин и вырезок записываются в результирующий Las-файл. Результаты оцифровки можно просмотреть и подкорректировать значения таких параметров, как смещение нулевой линии, величины сноса и коэффициента кратности между масштабами. Из созданных и отредактированных таким образом файлов создается База данных, которая затем может экспортироваться в другие прикладные программы. База данных сформирована для 303 скважин Нерюнгринского угольного месторождения.

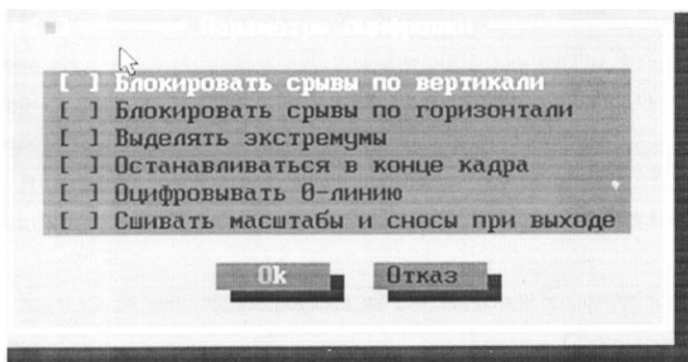


Рис. 7.3. Окно для установки параметров оцифровки

Моделирование включает в себя два этапа:

1. Моделирование, заключающиеся в создании обобщенного образа структурированной совокупности геологических факторов формирования свойств массива горных пород, выраженных посредством порожденной ими совокупности геолого-геофизических проявлений, наблюдаемых и интерпретированных в процессе геолого-геофизических исследований.
2. Распознавание, заключающиеся в том, что по структурированной (адекватно системе порождающих геологических факторов) совокупности наблюдаемых геолого-геофизических проявлений дается вероятностный прогноз тех порожденных проявлений, для которых прямое наблюдение или интерпретация являются невозможными или нецелесообразными по технологическим или экономическим соображениям.

Основной целью распознавания является построение на основе систематических теоретических и экспериментальных исследований, эффективных вычислительных средств для отнесения формализованных описаний ситуаций и объектов к соответствующим классам. В основе такого отнесения (распознавания, классификации) лежит получение некоторой агрегированной оценки ситуации из ее описания, при условии установления соответствия между классами эквивалентности, заданными на множестве решений и множестве объектов распознавания.

Разработанный алгоритм моделирования показателей качества углей имеет следующую структуру: подготовка данных, формализация переменных и параметров, моделирование, прогнозирование, оценка точности (рис. 7.4).



Рис. 7.4. Общая блок – схема моделирования

Блок подготовки данных представляет собой файл, позволяющий подерживать исходные данные в виде электронной таблицы, широко применяющиеся на практике. Подготовленные данные хранятся в виде файлов формата txt. Таблицы позволяют осуществлять некоторые преобразования переменных и параметров, включая их нормирование и логарифмирование.

Формализация переменных и параметров выполняется в интерактивном режиме. Блок позволяет обрабатывать данные, представленные целочисленными переменными.

Блок моделирования осуществляет управление, процессом построения моделей, включая разбиение параметра на классы, формирование частотных и вероятностных матриц, и их интерполяционное сглаживание.

Распознавание выполняется на прогнозных данных, составленных в том же формате, что и обучающая выборка. Наличие параметров в прогнозных векторах не обязательно. В случае, если параметры в векторах прогноза присутствуют, выполняется их сравнение с результатами прогноза. Рассчитывается оценка вероятности и ошибка единичного прогноза.

Блок исследования и оценки точности позволяет выполнять статистически корректную оценку точности прогнозирования, используя одну и ту же выборку данных для обучения и прогноза.

Пакет программ определения основных показателей качества углей по данным геофизических исследований скважин «Coalprognoz» включает в себя программы «VectorPrognoz 2.1» и «MatrPrognoz» [5].

Программа предоставляет возможность получения информации о работе с системой на различных этапах исследования.

Файл входных данных (формата txt) для моделирования имеет следующую структуру (по строкам и колонкам):

1 строка «Идентификатор файла» – дается краткая характеристика массива данных.

2 строка – «Идентификатор строки» – название параметров и переменных, участвующих в моделировании. Пробелы в названии строк недопустимы.

Начиная с 3 строки – Численные значения переменных и параметров.

Файл для «прогнозирования» аналогичен по формату «модельному» файлу. Различие в «Идентификатор строки» «прогнозного» и «модельного» файла недопустимы.

1 колонка – Номер строки значений (обязательно).

Проверка правильности создания модельного файла и файла распознавания производится автоматически при импорте данных в программу «Vectorprognoz 2.1».

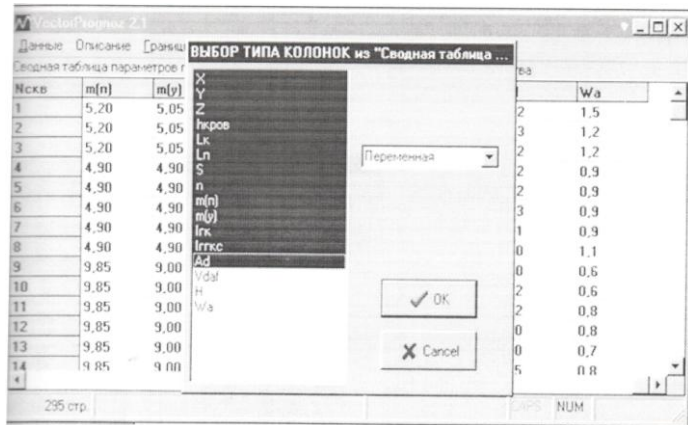


Рис. 7.5. Выбор типа данных

После импорта входного файла в программу «VectorPrognoz 2.1» устанавливается тип данных, входящих в вектор переменных и тип параметров (рис. 7.5).

Переменные могут быть представлены вещественными или целыми положительными числами. Параметры могут быть выражены вещественными или целыми положительными числами. Для вещественных (непрерывных) величин выполняется разбиение на классы. Целочисленные (дискретные) переменные считаются предварительно расклассифицированными, и их значение соответствует номеру определенного класса. После определения типа переменных и параметров для них устанавливаются число границ (классов анализируемых переменных и параметров) (рис. 7.6). Границы классов могут быть выбраны равночастотные или равномерные и устанавливаются автоматически. Возможна корректировка числа границ вручную. При обработке данных показателей качества углей пласта «Мощный» Нерюнгринского месторождения путем уменьшения погрешностей прогноза число границ классов было выбрано равным 21.

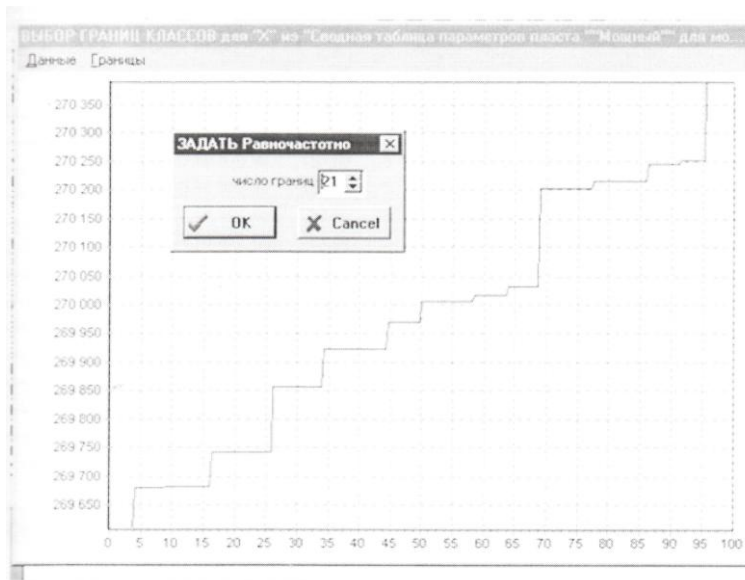


Рис. 7.6. Задание числа границ классов

Модель формируется согласно выполненным ранее установкам и представляет собой набор Марковских матриц переходных вероятностей. В меню выбрать «модель» – «рассчитать».

После создания модельного файла программой предусмотрена статистическая оценка модели с выводом основных погрешностей расчета на экран и

графиков сопоставления фактических и прогнозируемых параметров с возможностью их распечатки.

После выполнения моделирования необходимо «записать» модельный файл, который будет иметь расширение [*.mod]. Пример модельного файла для скважин Нерюнгринского месторождения приведен на рис. 7.7.

Нкв	X	Y	Z	hкрвкл	Lк	Ln	S	n	m(r)
1	269970.06	291239.60	820.98	153.00	5	5	1	1	5.2
2	269970.06	291239.60	820.98	153.00	5	5	1	1	5.2
3	269970.06	291239.60	820.98	153.00	5	5	1	1	5.2
4	270215.50	291631.10	897.48	283.05	5	2	1	1	4.9
5	270215.50	291631.10	897.48	283.05	5	2	1	1	4.9
6	270215.50	291631.10	897.48	283.05	5	2	1	1	4.9
7	270215.50	291631.10	897.48	283.05	5	2	1	1	4.9
8	270215.50	291631.10	897.48	283.05	5	2	1	1	4.9
9	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8
10	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8
11	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8
12	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8
13	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8
14	269922.50	291520.00	895.35	275.85	5	2	1	1	9.8

Рис. 7.7. Модельный файл

Нкв	m(r)	m(p)	lrrk	lrrkc	Ad	Vdal	H	Wa
1	5.20	5.05	4.3	0.61	17.0	21.5	12	1.5
2	5.20	5.05	3.8	0.64	16.8	19.8	13	1.2
3	5.20	5.05	4.8	0.57	17.4	20.3	12	1.2
4	4.90	4.90	6.0	0.47	16.8	18.9	12	0.9
5	4.90	4.90	3.4	0.56	16.4	18.2	12	0.9
6	4.90	4.90	4.9	0.60	18.3	18.7	13	0.9
7	4.90	4.90	5.0	0.61	15.5	19.2	11	0.9
8	4.90	4.90	8.8	0.71	18.9	19.2	10	1.1
9	9.85	9.00	5.3	0.56	30.0	18.0	10	0.6
10	9.85	9.00	4.8	0.44	17.8	19.1	12	0.6
11	9.85	9.00	2.4	0.49	12.9	18.3	12	0.8
12	9.85	9.00	1.3	0.59	16.1	18.5	10	0.8
13	9.85	9.00	2.0	0.53	16.1	18.3	10	0.7
14	9.85	9.00	2.6	0.58	22.9	19.8	15	0.8

Рис. 7.8. Результат прогноза

Для распознавания параметров используется заранее подготовленный файл прогнозных данных [*.txt], аналогичный по структуре и составу исходному для моделирования файлу. Единственное отличие – прогнозный файл может не содержать колонки с параметрами. Если в прогнозном файле содержатся значения параметра, то в процессе прогнозирования будет выполнено сопоставление прогнозных и наблюдаемых значений параметра и рассчитано несколько простейших статистик. Ввод данных для прогнозирования осуществляется также как и для модельного файла.

Последовательно в пунктах меню выбираем «модель» – «загрузить» – «распознавание» – «рассчитать». Загружаем подготовленный модельный файл. Полученные прогнозные значения сохраняются в файле с расширением [*prg]. Пример полученных прогнозных значений показателей приведен на рис. 7.8.

РАСПОЗНАВАНИЕ "Сводная таблица параметров пласта ""Мо..."				
Данные				
№скв	вероятность	расч. зн.	набл. зн.	погрешность
1	99,7	21,5333	21,5	0,0333333
2	98,8	19,6718	19,8	-0,128205
3	89,9	20,2947	20,3	-0,00526316
4	100	18,9054	18,9	0,00540541
5	63,3	18,5625	18,2	0,3625
6	52,1	20,2947	18,7	1,59474
7	67,1	18,9054	19,2	-0,294595
8	99,9	19,2174	19,2	0,0173913
9	100	18,18	18	0,18
10	100	19,2174	19,1	0,117391
11	100	18,18	18,3	-0,12
12	100	18,5625	18,5	0,0625
13	100	18,18	18,3	-0,12
14	99,8	19,6718	19,8	-0,128205
15	99,8	19,6718	19,7	-0,0282051
16	71	21,15	20,1	1,05

Среднее наблюдаемое	19,3197	Случ. абс. ср. кв. погр.	0,22216
Среднее расчётное	19,3372	Случ. отн. ср. кв. погр.	1,15 %
Абсолют. сист. погр.	0,01751	Сист. ср. кв. погр.	0,31396
Относит. сист. погр.	0,0906 %	Уровень значимости	0,01831
Число значений	295		

Рис. 7.9. Статистический анализ

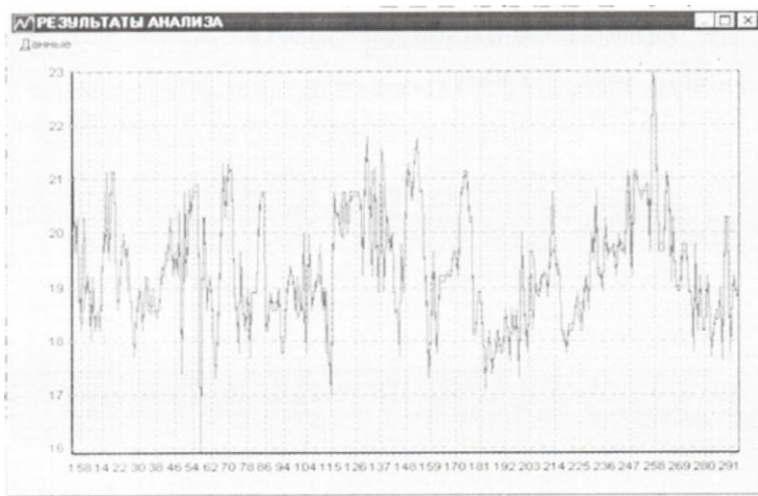


Рис. 7.10. Сопоставление прогнозных и наблюдаемых значений

Программа «Vectorprognoz 2.1» предусматривает статистическую оценку прогнозируемых показателей (рис. 7.9), а также графическую интерпретацию сопоставления прогнозных и наблюдаемых значений исследуемых параметров (рис. 7.10).

Таким образом в результате выполненных исследований получены следующие выводы:

1. Для построения модели показателей качества углей наиболее перспективным представляется использование аппарата Марковских процессов.

2. Модель рассчитывается на основе структурного вектора, представляющего собой совокупность независимых переменных отражающих генетические и эпигенетические факторы, влияющие на показатели качества углей.

3. Вектор переменных имеет следующую структуру

$$X - Y - Z - h - Lk - Lp - S - n - m(p) - m(y) - Iггкс - Iгк - Ad,$$

где X, Y, Z – координаты интервала;

Lk, Lp – литотип кровли и почвы;

n – индекс пачки пласта;

S – индекс среды (1 – вода, 2 – воздух);

$m(p), m(y)$ – мощность угля и пласта;

$Iггкс, Iгк$ – параметр геофизического метода;

Ad – зольность.

4. В качестве параметров анализируется соответствующие показатели качества углей. Модель рассчитывается отдельно для каждого параметра выхода летучих веществ, влаги аналитической, толщины пластического слоя.

Для построения модели используется файл модельных данных, который представляет собой совокупность вектора переменных и параметра соответствующего показателя качества.

Набор переменных входящих в структуру вектора выбран исходя из имеющейся геолого-геофизической информации и увеличения вероятности прогноза. местоположение элементов в векторе выбиралось путем последовательного приближения к минимальной погрешности.

В качестве параметров анализируются соответственно – выход летучих веществ, влага аналитическая, толщина пластического слоя.

Модельный файл формируется из 274 значений геологических проб отдельно для каждого качественного показателя. Сформированный подобным образом файл используется для построения математической модели и после статистической оценки результатов моделирования модельный файл сохраняется в виде: влага.mod, выход летучих.mod, толщина.mod, который используется в дальнейшем для прогнозирования соответствующего параметра.

Использование метода Марковского прогнозирования при расчете зольности угольных пластов невозможно. Так как при оценке модельного файла для прогноза зольности погрешности составили:

Абсолютная случайная погрешность – 6,14 %.

Относительная случайная погрешность 4,21 %.

Пласт «Мощный» Нерюнгринского угольного месторождения представлен большим различием минерального состава золы в разных пачках угля. В связи с этим, был использован метод литологического расчленения разрезов углеразведочных скважин по геофизическим данным. Пласт «Мощный» был разделен на пять угольных пачек и один безугольный (породный прослой).

Устанавливалась корреляционная зависимость между параметром $I_{\text{от}}$ (относительной интенсивностью гамма – излучения измеряемой методом мГТК-с) и показателем зольности. Было доказано, что связь параметра $I_{\text{от}}$ с зольностью Ad достаточно тесная.

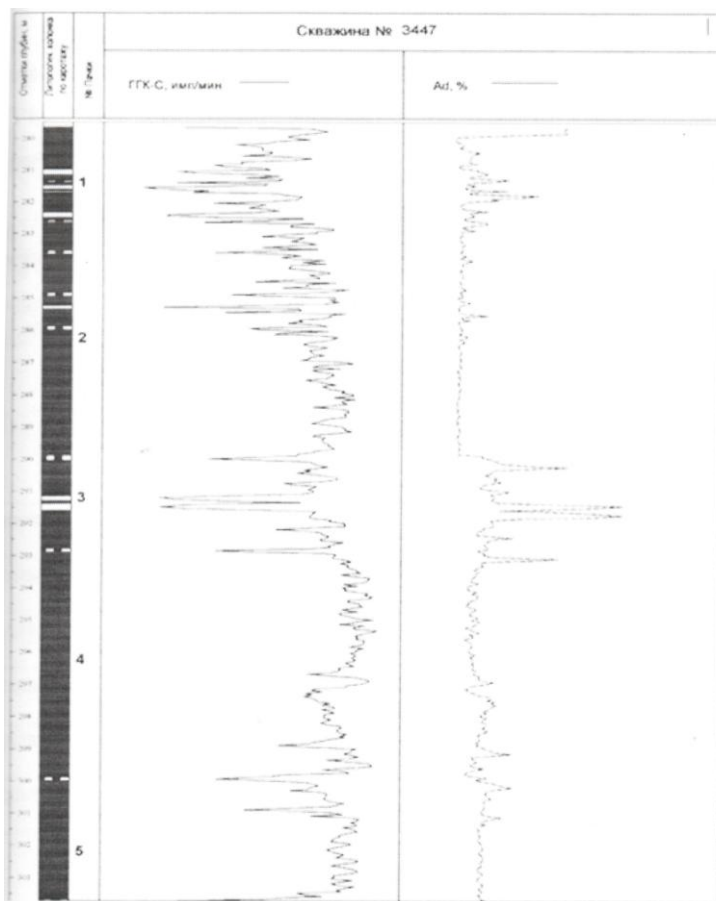


Рис. 7.11. Разделение на пачки (скважина № 3447)

Поэтому зольность оценивалась методом корреляционно-регрессионного анализа. При установлении корреляционных зависимостей по общей мощности пласта по методике, разработанной для Южно-Якутского угольного бассейна коэффициент корреляции оказался незначительным $R = 0,54$, что по-видимому связано с различным минеральным составом золы в разных пачках угля пласта «Мощный» [2]. В связи с этим, был использован метод литологического расчленения разрезов углеразведочных скважин. Пласт «Мощный» был разделен на пять угольных пачек и один безугольный (породный прослой) (рис. 7.11).

Была установлена корреляционная зависимость между параметром $I_{от}$ (относительной интенсивностью гамма – излучения измеряемой методом мГТК-с) и показателем зольности используя данные геологического опробования [6].

Этим было доказано, что связь параметра $I_{от}$ с зольностью достаточно тесная. Были рассчитаны коэффициенты корреляции и уравнения регрессии, которые приведены в табл. 7.1.

Таблица 7.1

Пачка	R	Уравнение регрессии
1	0,84	$Ad = -14,86 * \ln(I_{от}) + 8,78$
2	0,91	$Ad = 15,34 * (I_{от})^{-0,31}$
3	0,88	$Ad = 94,96 * \text{EXP}(-2,11 * (I_{от}))$
4	0,84	$Ad = 93,38 * \text{EXP}(-2,07 * (I_{от}))$
5	0,91	$Ad = -13,04 * \ln(I_{от}) + 19,82$

По установленным регрессионным зависимостям $Ad = f(I_{от})$ рассчитана зольность углей пласта «Мощный» для составляющих его пачек (рис. 7.12).

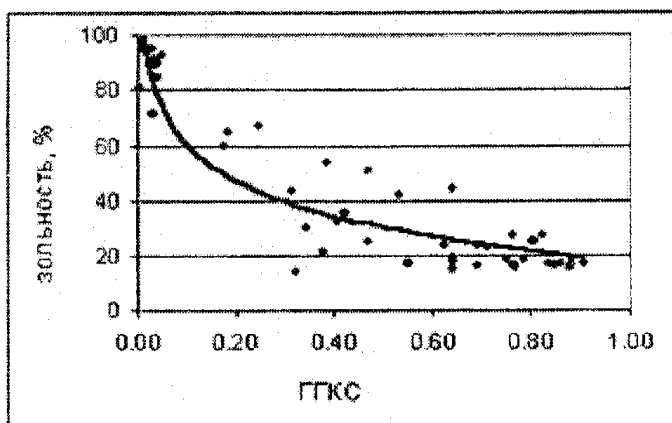


Рис. 7.12. Зависимость зольности от геофизического параметра

Независимая оценка результатов апробации модели проводилась путем сопоставления расчетных значений показателей качества углей со значениями по геологическому опробованию. Выбирались те значения геологических проб, по которым была произведена лабораторная оценка, но которые не были включены в модельный файл. результаты оценки приведены в табл. 7.2.

Таблица 7.2

Показатели качества	n	X	Y	M	m	От.ср.ар. погрешность, %	R	Ср.кв. отклонение	V, %
Ad	85	17,799	18,449	18,124	1,635	9,025	0,71	1,882	10,574
Wa	85	0,792	0,939	0,865	0,061	7,052	0,84	0,027	3,409
Vdaf	85	19,272	19,244	19,258	0,865	4,492	0,87	0,929	4,826
Y	85	11,590	13,881	12,736	1,174	9,217	0,81	1,939	10,690

Условные обозначения: n – число значений, X, Y – среднее значение, M – среднее арифметическое, m – абс. ср. арифм погрешность, отн. ср. арифм. погрешность, R – коэффициент корреляции, ср кв. отклонение, V – коэффициент вариации.

Анализ погрешностей определения качественных показателей углей на основе Марковского векторного прогнозирования показывает, что погрешности лежат в пределах допустимых требованиям угольной промышленности.

Для повышения эффективности практического применения и уменьшения влияния изрезанности геофизических параметров было произведено осреднение показателей качества углей методом «трех сигм» (рис. 7.13).

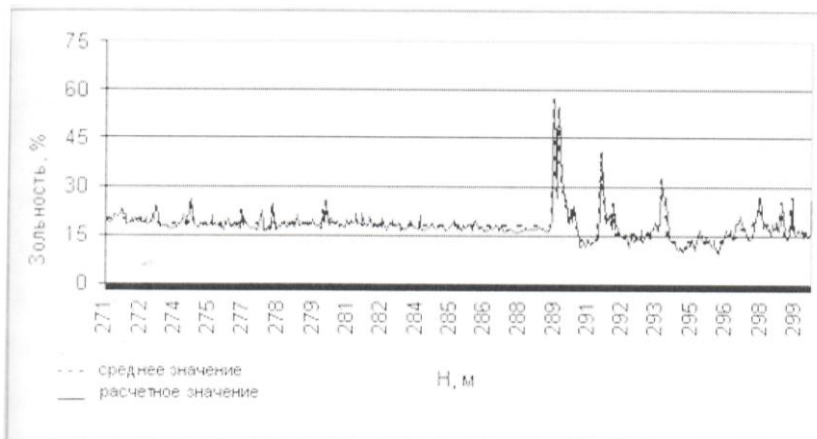


Рис. 7.13. Результаты осреднения расчетных значений Ad (скважина № 5519)

Результаты расчета качественных показателей сохранялись в виде файла с помощью приложения MS Excel. Из полученных файлов формировалась база данных для показателей качества углей.

Данные качественных показателей и исходные данные прогнозирования сведены в базу в виде электронных таблиц. Для пространственной привязки полученных значений свойств углепородного массива была создана база данных координат (абсолютных отметок) устьев скважин и глубин опробования. Эти данные формировались в виде электронных таблиц.

Создана графическая оболочка (рис. 7.14) для представления географического расположения обследованных скважин.

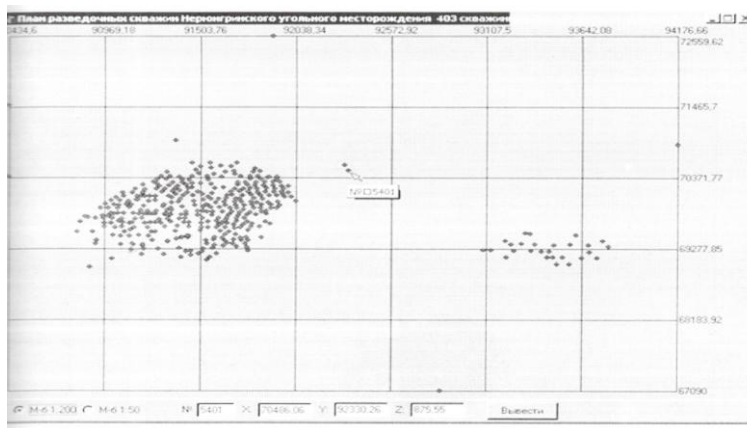


Рис. 7.14. Графическая оболочка для представления географического расположения скважин

Каждая часть базы данных снабжена подобной графической оболочкой. В каталогах «Качество» расположен исполняемый модуль `plane.exe` и текстовый файл `koord.ini`, содержащий данные географического расположения скважин в следующем формате (табл. 7.3).

Таблица 7.3

X	Y	Z	№ скважины
69395,8	91322,3	900,6	3346
69898,7	91931,8	866,6	3323

Графический модуль при запуске считываются данные из файла `koord.ini` и производит отображение географического положения скважин (красные точки) на масштабной сетке.

При наведении указателя мыши на отображение скважины, возле указателя появляется сообщение с номером скважины. Скважины, по которым было выполнено прогнозирование качественных показателей углей указаны на рис. 7.15.

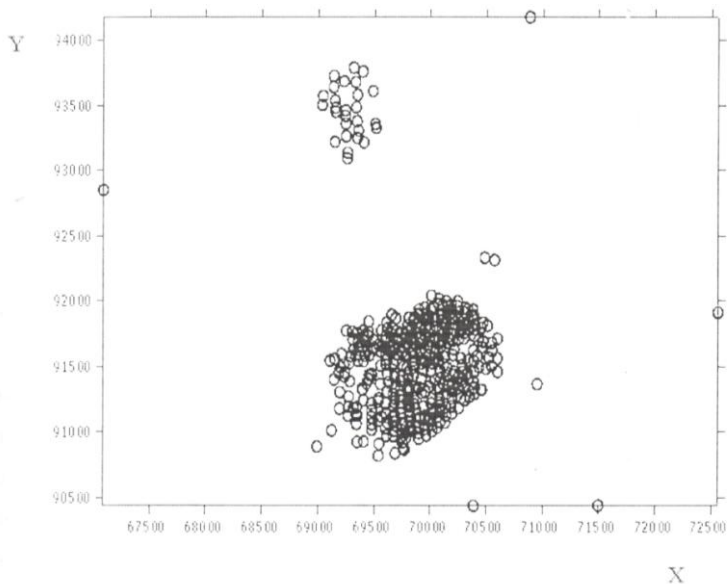


Рис. 7.15. Координаты изученных скважин

По разработанной методике для пласта «Мощный» Нерюнгринского угольного месторождения были рассчитаны значения основных показателей качества: влаги аналитической, выхода летучих веществ, толщины пластического слоя. По полученным результатам построены карты изменения показателей качества угля по площади полосы добычи.

Значения зольности изменяются с 10 % до 23 % в северо-восточном направлении участка и с 15 % до 22 % в западной части участка. Выход летучих веществ в пределах участка достигает максимальных значений на северо-востоке около 20 % и минимальных значений на западе, около 18 %. Значения толщины пластического слоя колеблются в пределах 12 мм в северо-восточной части полосы и уменьшаются в западном направлении, достигая 7 мм в районе западной границы полосы отработки 2005 г. Влага аналитическая изменяется от 0,85 % до 1,35 % на северо-востоке и уменьшается в западном направлении достигая минимальных значений 0,6 %.

Полученные карты изменения основных показателей качества углей позволяют с достаточной степенью достоверности выделить участки пласта, в пределах которых находятся зоны углей, показатели которых не отвечают требованиям к качеству угольной продукции, идущей на обогатительную фабрику, что позволило повысить эффективность управления качеством рядового угля в процессе добычных работ на полосе добычи. Детальная информация об основных показателях качества углей позволяет оперативно направлять и разде-

лять добываемый уголь по его технологическим свойствам для переработки на обогатительной фабрике или для энергетических целей, что повышает рациональное использование угля с учетом требований рынка потребителей.

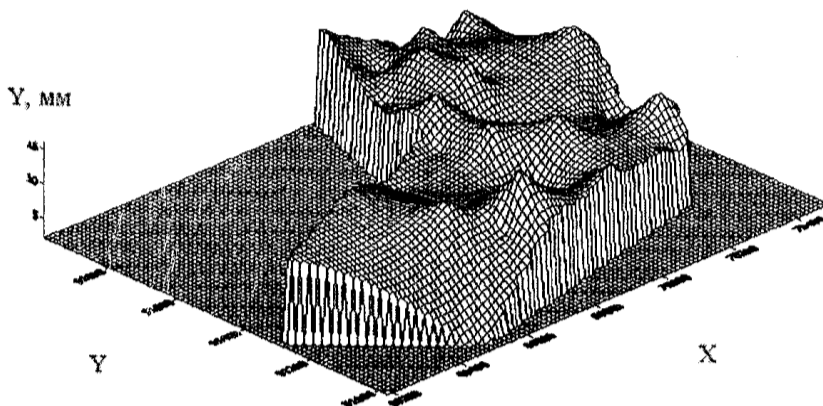


Рис. 7.16. Изменение Y , мм по предстоящей полосе добычи

Оценка достоверности результатов определения показателей качества углей доказывает работоспособность разработанной методики. Полученные погрешности отвечают требованиям угольной промышленности (абсолютные погрешности (σ) составили меньше 3 %, относительные погрешности (δ) меньше 10 %). Это дает возможность использовать методику на Нерюн-гринском угольном месторождении в процессе опережающего опробования, что позволяет оперативно управлять качеством угольной продукции и планировать ведение горных работ.

Библиографический список к главе 7

1. Бакланов В.Г. Геолого-геофизическая методика изучения физико-механических свойств угленосных пород и их устойчивость в горных выработках (на примере Воркутинского месторождения): автореф. дисс. ... к.г.-м.н. – Москва, 1980. – 32 с.
2. Гриб Н.Н. Изучение зольности угольных пластов геофизическими методами исследования скважин в Южно-Якутском каменноугольном бассейне: автореф. дисс. ... к.г.-м.н. – Москва: РТП ВНИИГеофизика, 1994. – 18 с.
3. Гречухин В.В. Изучение угленосных формаций геофизическими методами. – М.: Недра, 1980. – 360 с.

4. Кирова Е.К. Анализ закономерностей строения толщ с применением математических методов (на примере Донбасса и Доруджи): автореф. дисс. ... к.г.-м.н. – Ленинград, 1985. – 32 с.

5. Черников А.Г. Методика литогенетического прогнозирования показателей качества углей по комплексу геолого-геофизических данных // Материалы выездной сессии Научно-координационного Совета по угольной геофизике. – ЕАГО, п. Стрелковое, 1994. – С. 18-31.

6. Черников А.Г. Геохронологическая модель регионального метаморфизма углей // В сб. «Современные проблемы геологии и геохимии твердых горючих ископаемых». – Львов, 1991. – Т. 1. – С. 16-17.

РАЗДЕЛ III

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
И СПОРТ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ
ФЕНОМЕН И ОБРАЗ ЖИЗНИ**

**ТЕХНОЛОГИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**8.1. Спортивный клуб как фактор активизации
физкультурно-спортивной деятельности студентов**

В последние годы мы можем наблюдать пристальное внимание со стороны государства к развитию физической культуры и спорта. На необходимость формирования потребности в двигательной активности у молодежи нацеливают нас «Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 г.»; ФЗ № 429 от 4.12.2007 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; Всероссийский физкультурно-спортивный «Комплекс ГТО», который является программной и нормативной основой системы физического воспитания различных групп населения Российской Федерации, устанавливает государственные требования к физической подготовленности граждан Российской Федерации, включающие виды испытаний (тесты) и нормы, перечень знаний, навыков ведения здорового образа жизни, двигательных умений и навыков [15].

Все эти меры диктуются необходимостью физического, психического и духовного оздоровления молодежи.

Общепризнано, что именно спорт может стать средством повышения физической подготовленности, оздоровления, формирования здорового стиля жизни сегодняшней молодежи, их социальной активности. В этой связи повышается роль спортивного клуба как фактора активизации физкультурно-спортивной деятельности студентов, повышения их физической подготовленности, удовлетворения потребности в двигательной активности.

В последние годы студенческая молодежь является объектом многих исследований и важное место занимают работы в области физической культуры: М.Я. Виленский (1997), В.Г. Шилько (2005); работы, посвященные вопросам здоровьесбережения: О.Р. Кокорина (2008), А.Г. Маджуга, Р.М. Халимова (2009), Д.В. Викторов, П.И. Костенок (2011); организации спортивной деятельности в вузе: Н.И. Грицак (2007), В.Д. Панаичёв (2008), Л.Ю. Петрова (2013); теоретические подходы включения клубных форм в учебный процесс: Н.Н. Макарецва (1985), В.И. Столяров, С.В. Кононова (2007), А.В. Никулин (2008), Т.Н. Карамышева (2009), А.В. Кириллова (2010), О.Ю. Буторина (2011), В.И. Григорьев (2013), С.Е. Краснодарский (2013), и др.

Несмотря на множество публикаций, мы не встретили комплексного анализа содержания и форм организации спортивного клуба как фактора активизации физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Особую актуальность данная работа приобретает в контексте выступления В.В. Путина, поддержавшего в 2013 г. инициативу студентов по созданию Общероссийской молодёжной общественной организации «Ассоциация студенческих спортивных клубов России» (АССК России), в которую входят активные студенты и аспиранты, стремящиеся сделать спорт доступным для каждого.

Две основные цели АССК России – развитие массового студенческого спорта и популяризация здорового образа жизни в целом. Достичь этих целей можно только одним путём – давая молодым людям возможность самим показать себя, показать, на что они способны. Такой возможностью могут стать студенческие спортивные клубы, которые должны быть созданы в вузах по всей России. Основной задачей АССК России является оказание помощи в организации клубов, привлечение новых студентов к работе и эффективное взаимодействие клубов друг с другом и с внешней средой.

Позднее президент РФ Владимир Путин (2014), выступая на Съезде Российского союза ректоров, обратил особое внимание собравшихся на чрезвычайно важную проблему – физическое состояние нашей студенческой молодёжи. Путин В.В. давая оценку деятельности спортивного клуба подчеркнул, что это не какая-то второстепенная «развлекухка», а чрезвычайно важная общегосударственная задача [19].

Таким образом, новые условия социально-экономического и культурного развития, процессы гуманизации всех сфер жизнедеятельности общества, в том числе сферы физической культуры и спорта, выдвинули в настоящее время на повестку дня вопрос о поиске новых форм клубной работы, отвечающих требованиям сегодняшнего дня и способных решить весь комплекс социально-педагогических задач, стоящих перед физкультурно-спортивным движением России.

С учетом указанных противоречий нами была сформирована проблема исследования, которая заключается в необходимости определения модели и педагогических условий, способствующих активизации физкультурно-оздоровительной деятельности студентов средствами спортивного клуба.

Объект исследования – физкультурно-спортивная деятельность студентов.

Предмет исследования социально-педагогическое значение спортивного клуба как фактора повышения двигательной активности, активизации физкультурно-спортивной деятельности, приобщения студентов к здоровому образу жизни.

Цель исследования повышение социально-педагогической эффективности работы спортивного клуба на основе внедрения инновационных программ проведения соревнований, доступных форм двигательной активности студентов, активизация физкультурно-спортивного движения.

В ходе педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить место спортивного клуба в структуре вуза.
2. Спроектировать инновационную модель спортивного клуба, способствующего активизации физкультурно-оздоровительной деятельности студентов.
3. Экспериментально оценить педагогическую эффективность деятельности спортивного клуба студентов.

Спорт как социальная культура включает множество положительных аспектов, оказывает влияние на духовный мир личности. Во время занятий физической культурой и спортом развиваются и формируются нормы и идеалы, мировоззренческие установки, активная жизненная позиция, идейно-политические, эстетические. Физическая культура и спорт удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность [16]. Физическая культура и спорт открывают огромные возможности для самоутверждения, оказывают содействие общению, сопереживанию сопричастности, радости победы и гордости за человека и его неисчерпаемые возможности [5, с. 1].

Сегодня спортом увлечены миллионы людей нашей планеты. Для сторонников спорта он выступает в качестве средства проявления высоких человеческих достоинств, таких как: мир, дружба, взаимопонимание народов, всестороннее и гармоничное развитие личности и её культуры.

Совокупность отношений в процессе спортивной деятельности составляет основу формирующего влияния спорта на личность, усвоения ею социального опыта в сфере спорта, а через него и более общего социального опыта в инновационном пространстве. Паначёв В.Д. отмечает важность приёмов и навыков, приобретённых в спортивных организациях, затем используются во всех видах деятельности, которые непосредственно со спортом не связаны; члены спортивных организаций принимают участие в крупных общественных кампаниях; с помощью спорта молодёжь приобщается к жизни общества. Спорт и современное российское общество имеют много общего: дух инициативы, противоборства и соревнования. В этой связи совершенно справедливо называть спорт миниатюрой самой жизни, где и происходит социализация личности [13, с. 67].

Под влиянием занятий формируются полезные моральные волевые качества. Занятия способны выступать фактором повышения качества жизни студентов [18].

В Советском Союзе, напротив, спортивные клубы являлись государственными учреждениями. Помимо подготовки к труду и обороне одной из важнейших функций клубов была подготовка спортсменов высокого класса, способных к соперничеству с ведущими атлетами мира. На современном этапе спортивные клубы пытаются удовлетворить нереализованные потребности населения в двигательной активности. Наблюдается увеличение различных форм физкультурно-спортивной деятельности, широкое распространение

получили новые формы двигательной активности: различные виды аэробики, рок-н-рол, брейк-данс, черлидинг. Внедряются фитнес-технологии, кинезис, будокон, пилатес, байлотерапия, кардио-стрип, йога-латес; новые технологии физической тренировки: видеотренинг и др.; появляются новые виды спорта: маунтинбайк, скалолазание, роллер-спорт, фристайл, виндсерфинг, скандинавская ходьба, аквадинамика; большую популярность приобретают восточные единоборства: каратэ, таэквандо, ушу, каратэ и др.

Важное значение в организации массовой физкультурно-спортивной работы во многих учебных заведениях придаётся деятельности спортивного клуба.

Клубная форма объединения позволяет дифференцированно учитывать интересы и потребности занимающихся спортом, вести консультационную работу среди них, способствует формированию личной и коллективной ответственности.

Спортивный клуб становится навигатором инновационного развития студенческого спорта России. Для него характерны своя дифференциация, инфраструктура, организационные формы и своя специфика развития [1].

Краснодембский С.Е. отмечает, что в задачу спортивного клуба входит разработка индивидуальных маршрутов в рекреационной сфере, участие в молодёжном студенческом движении, повышение индивидуального рейтинга студента в вузе, рост спортивных достижений, координация студентов, преподавателей [9, с. 457].

По мнению Л.Ю. Петровой «студенческий спорт как элемент не только спорта, но и системы высшего образования, помимо спортивных задач должен быть ориентирован на решение основных задач этой системы – воспитание образованной, здоровой, физически подготовленной, творчески одарённой, гармонично развитой личности, способной к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии и имеющей активную гражданскую позицию» [14, с. 5].

Спорт – это составная часть физической культуры. В нем человек стремится расширить границы своих возможностей, это огромный мир эмоций, порождаемых успехами и неудачами, популярнейшее зрелище, действенное средство воспитания и самовоспитания человека, в нем присутствует сложнейший процесс межчеловеческих отношений. Спорт – это собственно соревновательная деятельность и специальная подготовка к ней. Он живет по определенным правилам и нормам поведения. В нем ярко проявляется стремление к победе, достижению высоких результатов, требующих мобилизации физических, психических и нравственных качеств человека.

По определению Ж.К. Холодова, В.С. Кузнецова, «спорт – специфическая форма культурной деятельности человека и общества, направленная на раскрытие двигательных возможностей человека в условиях соперничества» [16].

Спорт формирует характер, воспитывает силу воли, учит преодолевать трудности, способствует развитию таких качеств, как коммуникабельность.

Грицак Н.И. рассматривает студенческий спорт как обобщенную категорию деятельности студентов в форме соревнования и подготовки к нему с целью достижения предельных результатов в избранной спортивной специализации. Он исторически является главным источником широкого распространения физической культуры и спорта среди молодежи, его сердцевиной, основной питающей средой всей физкультурно-спортивной деятельности молодежи [2, с. 39].

Никулин А.В. отмечает, что клубная деятельность способствует активному включению субъектов в образовательном пространстве вуза в реализации потребности вести здоровый образ жизни, а также в процесс взаимного обучения правилам и нормам ЗОЖ своего социального окружения, членами клуба приобретает практический опыт использования физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья.

В педагогике, отмечает А.А. Напреенков, спортивные клубы рассматриваются как организации, создаваемые в качестве инструментального решения общественных задач, средство для достижения целей. Стадии «кружок – секция – ячейка – бюро физкультуры – коллектив физической культуры – спортивный клуб» – это длительный путь, пройденный большинством вузовских общественных организаций, поколениями активных сторонников и пропагандистов здорового образа жизни, спортсменов и физкультурных организаторов [11, с. 101].

Представляет интерес инновационная программа по привлечению студенческой молодежи к участию в соревнованиях, предложенная Л.Ю. Петровой: «соревнования проводятся не между сборными командами», как это принято традиционно, а между «командами-группами», где в команду включаются все без исключения студенты группы, даже если они имеют отклонения в состоянии здоровья. Программа соревнований составлена таким образом, что каждый участник может не только продемонстрировать свои физические возможности, но и раскрыть свои творческие способности, например в «речёвках-поддержках», плакатах, показать свои знания в познавательных конкурсах, т.е. каждый участник становится полезным для команды [14].

Спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная деятельность в Тихоокеанском государственном медицинском университете ориентирована на формирование у студентов профессионально-значимых качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, повышению работоспособности, поддержанию здорового образа жизни.

На наш взгляд эффективной является модель спортивного клуба, в которой реализуются следующие принципы: добровольность, доброжелательность, толерантность (в университете обучаются студенты различных национальностей). Членом клуба может стать любой студент, управление клубом осуществляет Совет, который избирается членами клуба. Клуб имеет свою миссию, разрабатывает совместно с кафедрой физической культуры программу.

Так, спортивный клуб «Медик», организованный на базе ГБОУ ВПО Тихоокеанского государственного медицинского университета Минздрава России (ТГМУ), не ограничивает свою деятельность только спортом, так как одной из задач клуба является привлечение как можно большего числа студентов, члены клуба организуют соревнования, спортивные праздники, в которых принимают участие творческие коллективы. Силами спортсменов-членов клуба организованы занятия по волейболу, настольному теннису, футболу, бадминтону, куда может прийти любой желающий. В идеях гуманизма признается все то, что действует во благо человека – удовлетворяет его потребности в физическом развитии, сохранении и укреплении здоровья.

Физическая культура и спорт обладают значительным потенциалом для развития личности будущего специалиста. Наличие спортивной базы в ТГМУ позволяет предлагать студентам программы по самбо, настольному теннису, волейболу, баскетболу, футболу, боксу, бадминтону, большому теннису, черлингу, различным направлениям фитнеса.



Рис. 8.1. Педагогическая модель повышения физической подготовленности студентов средствами спортивного клуба

Разработка инновационной педагогической модели повышения физкультурно-спортивной активности студентов обусловлена в первую очередь низ-

ким уровнем физической подготовленности, снижением уровня состояния здоровья, низким уровнем двигательной активности, низким уровнем знаний в области физической культуры и спорта, снижением мотивации к организованным физкультурно-спортивным мероприятиям, а также требований государства к качеству образования и повышения физической активности населения.

Основными компонентами педагогической модели физкультурно-оздоровительного клуба являются (рис. 8.1):

1. Цель – увеличение числа систематически занимающихся студентов физической культурой и спортом, повышение физической подготовленности и работоспособности, укрепление здоровья, повышение эффективности профилактики вредных привычек, организации досуга студентов средствами физической культуры.

2. Задачи – образовательные, воспитательные, оздоровительные:

- Формирование устойчивого физкультурно-спортивного интереса.
- Повышение уровня физкультурно-спортивного образования.
- Повышение уровня физической подготовленности.
- Формирование здорового стиля жизни.
- Профилактика вредных привычек.

3. Участники взаимодействия: университет, кафедры, студенты, ориентированные на решение цели и задач.

4. Основная форма взаимодействия – студенческий физкультурно-оздоровительный клуб.

Содержание работы клуба: спортивно-массовая, оздоровительная, просветительская, соревновательная деятельность.

Успешность реализации представленной модели определяется последовательностью внедрения следующих компонентов: организационного, деятельности, результативно-оценочного.

Организационный компонент представленной модели включает: организация спортивного клуба, написание и утверждение положения, определение миссии, цели и задач клуба, создание Совета, привлечение активных студентов, организация работы секций, составление программы мероприятий.

Деятельностный компонент основывается на особенностях деятельности спортивного клуба и включает в себя следующие элементы: секционная деятельность, физкультурно-спортивная деятельность, соревновательная деятельность, инструкторско-судейская деятельность.

Результативно-оценочный компонент показывает результаты процесса, позволяет оценить эффективность представленной модели с помощью разработанных критериев и показателей: физическая подготовленность студентов; функциональные показатели, характеризующие уровень здоровья; активность определялась количеством вовлечённых студентов в физкультурно-спортивную деятельность.

Педагогическая модель базируется на принципах гуманизации, гармоничного развития личности, сознательности, ответственности.

Планирование спортивно-массовой работы осуществляется ежегодно совместно кафедрой физической культуры и спорта со спортивным клубом «Медик» и утверждается ректором.

Многочисленные исследования в области физической культуры позволяют утверждать, что структура мотивов и потребностей, привлекательность и престижность отдельных видов физической активности и учёт социальных факторов имеют большое значение для привлечения студенческой молодёжи к участию в физкультурно-спортивной деятельности [17, с. 199].

На первом этапе исследования мы проанализировали мотивационные предпочтения профессиональных интересов студентов-медиков, образа жизни, свободного времени и физкультурно-спортивных интересов.

Оказалось, что доминирующими мотивами являются: повышение двигательной активности, проведение досуга, укрепление здоровья, повышение физической подготовленности, увеличение количества ежегодно проводимых спортивных мероприятий, турниров, праздников. Так с 2008 по 2013 год их количество увеличилось на 62,5 %, а количество участников выросло на 166 % (рис. 8.2).

В рамках календаря спортивно-массовых мероприятий, реализуемых в университете, наиболее значимые спартакиады по различным видам спорта: Спартакиада среди студентов первых курсов «Первокурсник», Спартакиада среди студентов ТГМУ, в которых принимают участие студенты по 8-ми видам спорта девушки и юноши.

С 2011 г. в университете проводится первый тур Фестиваля спорта «Физическая культура и спорт – вторая профессия врача», который является культурно-спортивным мероприятием и проводится в целях укрепления спортивных традиций медицинских и фармацевтических вузов России. Победители первого тура получают право защищать спортивную честь университета во втором туре в г. Хабаровске по 8-ми видам, включая многоборье среди девушек и юношей.

Спортивный праздник «Новогодние старты», проводится в канун нового года. Ребята всех факультетов принимают участие в «весёлых эстафетах», участвуют в показательных выступлениях, так уже традицией стали выступления ребят сборной команды по самбо, показательные выступления девушек из группы черлидинг. На празднике подводятся итоги выступлений спортсменов уходящего года. Ректор и деканы торжественно вручают лучшим спортсменам грамоты и благодарность.

Наличие собственного тира привлекло студентов к занятиям пулевой стрельбой. Команда ТГМУ по пулевой стрельбе неоднократно становилась призёром городских и краевых соревнований.

Большой популярностью пользуются такие спортивно-развлекательные мероприятия, как «А, ну-ка парни», «А, ну-ка девушки», приуроченные к «Дню защитника отечества» и к «8 Марта». Патриотическую направленность несёт в себе турнир по шахматам «Встреча поколений», где за шах-

матной доской встречаются студенты разных курсов и преподаватели. Турнир по стритболу, посвящённый «Всемирному Дню борьбы со СПИДОМ».

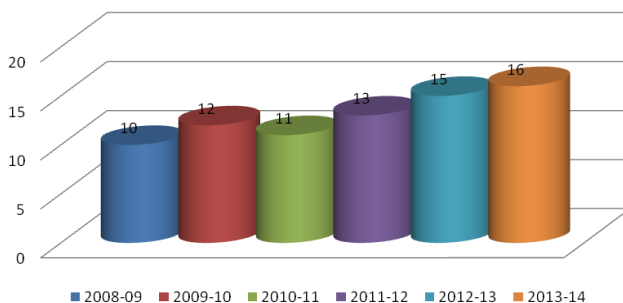


Рис. 8.2. Количество соревнований, ежегодно проводимых в университете

Женская сборная команда ТГМУ по борьбе самбо и вольной борьбе принимала участие в соревнованиях различного уровня, таких как: командный Чемпионат Приморского края среди студенток ВУЗов по борьбе самбо и заняла второе место; командный Чемпионат Приморского края среди студенток ВУЗов по вольной борьбе – 3 место; Чемпионат и Первенство города Владивостока по вольной борьбе; Чемпионат Дальневосточного Федерального округа по самбо и другие, где наши девушки в личном зачёте не однократно занимали призовые места. Впервые спортсменки приняли участие в Открытом турнире города Владивостока по сумо, они составили достойную конкуренцию ведущим спортсменкам Приморского края.

Выросло количество участников соревнований. Так, если в соревнованиях различного уровня в 2008-09 уч. году принимало участие 80 человек, то в 2012-2013 уч. году количество участников составило 230 человек (198 %).

В 2010 г. проводимая деятельность спортивного клуба позволила значительно увеличить показатель привлечения студентов к организованным физкультурно-оздоровительным занятиям, таким как фитнес, шейпинг, пилатес, степ-аэробика, черлидинг, силовые тренировки с гирями, штангой, занятия в тренажёрном зале, бадминтон, настольный теннис, стрельба, который к концу 2012-2013 уч. года вырос на 112 % (рис. 8.3).

Увеличилось количество студентов, которые стараются свободное время посвятить физической активности (6 %), выполнить утреннюю гимнастику (3,8 %), в основном это студенты, проживающие в общежитии.

Повысился уровень теоретических знаний у студентов, посещающих физкультурно-оздоровительные занятия. Так в июне месяце (после окончания учебного года), 62,3 % студентов ответили, что могут провести практическое занятие, 27,1 % не уверены, что смогут, 10,6 % не смогут. В сентябре месяц эти значения выглядели следующим образом: могут – 17,5 %, не уверены – 23,4 %, не смогут – 59,1 %. Осуществить контроль физической нагрузки 43,3 % (29,7 %).

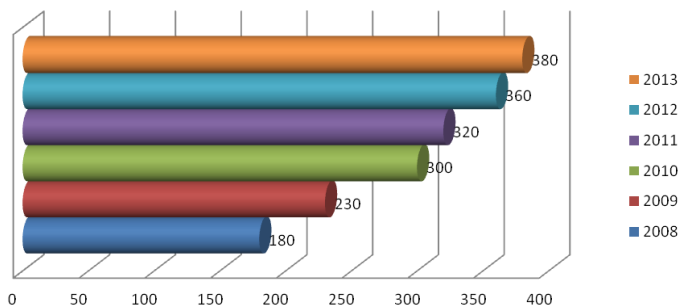


Рис. 8.3. Численность студентов, занимающихся в различных секциях

Интересно отметить, что достоверно произошли изменения в физической подготовленности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах.

Таблица 8.1

**Показатели физической подготовленности студентов
ЭГ и КГ до начала эксперимента**

Контрольные упражнения (тесты)	Группы	$M \pm m$	t	P
Поднимание плечевого пояса из положения лежа на спине, руки за голову, ноги согнуты в коленях, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	35,16±0,33 33,31±0,52	0,119	>0,05
Поднимание ног вверх и опускание из положения лежа на спине, руки в стороны, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	19,65±0,45 18,35±0,51	0,213	>0,05
Поднимание верхней части туловища из положения лежа на животе, руки вперед, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	34,65±0,45 34,67±0,52	0,267	>0,05
Сгибание и разгибание рук из упора стоя на коленях, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	23,32±0,54 23,38±0,32	0,348	>0,05
Наклон вперед из положения сидя, см	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	6,29±0,85 6,45±0,83	0,412	>0,05

Таблица 8.2

**Показатели физической подготовленности студентов
ЭГ и КГ после окончания эксперимента**

Контрольные упражнения (тесты)	Группы	$M \pm m$	t	P
Поднимание плечевого пояса из положения лежа на спине, руки за голову, ноги согнуты в коленях, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	45,43±0,35 36,21±0,52	0,789	<0,05
Поднимание ног вверх и опускание из положения лежа на спине, руки в стороны, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	26,55±0,45 25,22±0,51	0,892	<0,05
Поднимание верхней части туловища из положения лежа на животе, руки вперед, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	41,85±0,45 36,21±0,52	0,656	<0,05
Сгибание и разгибание рук из упора стоя на коленях, кол. раз	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	31,85±0,45 26,22±0,51	0,945	<0,05
Наклон вперед из положения сидя, см	ЭГ (n=23) КГ (n=24)	8,29±0,85 6,45±0,83	3,414	<0,05

Таким образом, создание спортивного клуба в университете ведет к более эффективному использованию материально-технической базы, повышению интереса к соревновательной деятельности студентов, усилению физкультурно-оздоровительной активности, повышению физической подготовленности.

8.2. Формирование компетенций личностного самосовершенствования с помощью физической культуры

По мнению президента России В.В. Путина, основным фактором развития страны становится интеллектуальный ресурс, который немислим без нормального физического состояния. «Будут выигрывать те государства, которые уделяют особое внимание гуманитарной составляющей: здравоохранению, спорту, науке, образованию» – сказал он [4].

Динамизм социально-экономических преобразований в России, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация труда и человеческой деятельности повышают требования к профессиональной подготовке выпускников вузов. Ведущей идеей развития образования сегодня выступает идея востребованности социально активных членов общества. Современное производство ориентируется на специалистов, обладающих фундаментальными и практикоориентированными знаниями. Поэтому от способности системы образования удовлетворить потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны. Всё это нацеливает процесс обучения в вузе на получение не только конкретных умений и навыков, но и на обеспечение такого уровня подготовки будущего специалиста, который мог бы успешно адаптироваться на современном рынке труда.

В этой связи важнейшая социальная функция образовательных учреждений заключается в создании условий для становления у выпускников потребности в непрерывном профессиональном самосовершенствовании, что позволяет адекватно содействовать развитию общества. Поэтому заслуживает внимания формирование в процессе обучения направленности на профессионально-личностное самосовершенствование как условие становления будущего специалиста и его последующей карьеры.

В педагогических исследованиях последних лет достаточно большое количество работ посвящено этой проблеме. Исследования Б.С. Гершунского, Л.М. Митиной, С.В. Гренадеровой, А.Г. Веденева, И.С. Якиманской и др. раскрывают суть, значение и содержание формирования компетентностного подхода будущих специалистов в сфере профессионально-личностного самосовершенствования. Подходы к пониманию саморазвития отражены в трудах Т.И. Ильиной, В.В. Давыдова, Д.Б. Богоявленской, П.Я. Гальперина.

Одной из особенностей вузовского периода жизни студентов является то, что в соответствии с биологическими закономерностями в это время завершается становление форм и функций организма. Это фактически последний период в индивидуальной жизни человека, когда можно с помощью физических упражнений наиболее эффективно влиять на их улучшение. Поэтому правильно организованные занятия физическими упражнениями (как под руководством преподавателя, так и самостоятельные) принесут несомненную пользу. Очевидно, что наибольшего успеха при занятиях физическими упражнениями можно достичь при сознательном, заинтересованном отношении занимающихся. Этому будет способствовать четко поставленная преподавателем перед студентом цель в занятиях физическими упражнениями. Следствием сознательного отношения к физическим упражнениям при подборе увлекательного материала и соответствующей организации должна быть активность занимающихся, которая проявится в инициативности, самостоятельности и творческом отношении к делу.

Большое значение в этой связи приобретает внедрение в учебный процесс практикоориентированного обучения, позволяющего сформировать у будущих специалистов профессиональные компетенции, необходимые для осуществления конкретной деятельности.

Учебная программа дисциплины «Физическая культура» во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) построена в соответствии с требованиями основных образовательных программ всех направлений подготовки и профилей, реализуемых во ВГУЭС, на базе ФГОС ВПО и примерной программы дисциплины Физическая культура, рекомендованной Министерством образования и науки РФ. Учебная программа учитывает основополагающие законодательные, инструктивные и программные документы, определяющие основную направленность, объем и содержание учебных занятий по физической культуре в высшей школе.

Целями освоения учебной дисциплины являются формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Правильное мышление, психическое спокойствие, нормальный распорядок дня, достаточная двигательная активность, рациональное питание, отсутствие дурных привычек, умеренные закаливающие процедуры, периодическое очищение организма – главные составляющие здорового образа жизни, основа мощного, крепкого здоровья.

Как считает В.К. Бальсевич, особое значение приобретает проблема здоровьесбережения в системе высшего образования, поскольку её решение связано с подготовкой молодых специалистов. Рынок формирует требования конкурентоспособности специалистов, а значит, они должны быть не

только профессионалы, но и обладать хорошим здоровьем. Здоровье людей само по себе представляет огромную ценность. Здоровый человек, здоровая нация или цивилизация составляют предпосылки оптимистичных перспектив существования жизни на земле. Умение поддерживать собственное здоровье на высоком уровне – это задача для каждого молодого человека [1].

Здоровье – одна из высших человеческих ценностей. Это утверждение трудно оспорить, поскольку и радость жизни, и реализация жизненных планов без него невозможны. По словам доктора В.В. Коновалова, почти все люди с большими жизненными достижениями – это люди с очень крепким здоровьем. И наоборот, людям со слабым здоровьем ничего не хочется делать, тем более напрягаться. Из-за этого они хуже развиваются, все меньше и меньше преуспевают в своих делах и, в конце концов, жизнь их становится не интересной и безрадостной.

Понимание здоровья зависит от уровня притязаний человека к нему. В свою очередь, уровень притязаний к здоровью зависит от уровня жизненных ценностей. Чтобы хватило сил на большое длительное напряжение для больших свершений, а для кого-то – чтобы хватило сил на титаническое напряжение для свершений выдающихся [2].

Модернизация российской системы образования ставит перед высшей школой ряд задач, связанных с изменением подходов, к процессу профессионального становления будущего специалиста. Решение этих проблем в первую очередь связывают с личностно-профессиональными качествами и компетентностью преподавателя.

Сегодня, среди многообразных проблем в области физической культуры и спорта, повышение профессиональной компетентности специалистов, работающих в области оказания спортивно-оздоровительных услуг, мы выделяем, как наиболее значимую.

Современный тип подготовки специалиста требует от него владения ключевыми компетенциями. Адекватной реакцией системы образования на социальный заказ общества является переход к компетентностно-ориентированному образованию. Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует изменения механизма доставки знаний от преподавателя к обучающемуся, приоритетной становится обратная связь. Образовательный процесс становится направленным на развитие социально-личностных качеств учащихся.

Многие учёные занимаются этой проблемой. Так А.В. Хуторской, рассмотрев перечень ключевых компетенций, основывается на главных целях образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности, позволяющих учащемуся «овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе». Он отмечает, что разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учи-

тывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. Каждая учебная дисциплина (образовательной области) должна учитывать необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций [3].

В процессе обучения личностные компетенции формируются благодаря развитию у учащихся и студентов таких качеств как самостоятельность, ответственность, организованность, трудолюбие, самоконтроль, чувство долга, а также ориентированности на общечеловеческие ценности.

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Они помогают лучше понимать себя, чувствовать уверенность в своих силах, контролировать эмоции. Осваивая эти компетенции, студент приобретает все необходимые в современном обществе свойства и качества личности. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

К данным компетенциям относятся:

- способность и готовность к владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;
- способность и готовность к овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;
- способность к формированию, поддержанию конструктивных общефизических и социально-психологических ресурсов, необходимых для здорового образа жизни;
- способность вести здоровый образ жизни обеспечивать безопасность жизнедеятельности;
- способность к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Перечень ключевых компетенций из ФГОС различных направлений подготовки бакалавров дан нами в самом общем виде и нуждается в детализации, как по возрастным ступеням обучения, так и по образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников

должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. Как показывает опыт достигнуть высокого уровня развития индивида, его профессиональной подготовки не возможно без активности личности в процессе обучения. В связи с этим студенты должны быть способны самостоятельно принимать решения и доводить их до исполнения. Особенно важно построение современного образовательного процесса на принципах здоровьесберегающей педагогики, в условиях инноваций. Здесь большая роль отводится педагогам. Это требует от исследователей и педагогов-практиков разработки и использования новых средств и методов организации педагогического процесса. По сути дела преподаватель должен стать организатором самообразования обучающихся. Конечно же, успешного результата можно добиться только в результате совместной творческой работы педагога и студентов. Заботой преподавателя физической культуры является воплощение в жизнь таких целевых установок, как формирование студентами умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования.

В широком смысле самосовершенствование – это самовоспитание или сознательное и целенаправленное действие человека по отношению к самому себе, с целью развития определённого сознания нравственности и нравственных качеств, в соответствии с представлениями о нравственном идеале. Другим словами, это сознательное развитие личностных умений и качеств человека.

Но, к сожалению, не смотря на все вышесказанное, у ряда студентов наблюдается низкий уровень развития познавательных интересов, у них отмечается нежелание учиться и равнодушие к приобретаемым знаниям и умениям. В такой ситуации очень важным становится решение проблемы активизации деятельности обучающихся, поскольку конечной целью обучения является необходимость научить студентов применять полученные на занятиях знания и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому сегодня, среди многообразных проблем в области физической культуры и спорта, повышение профессиональной компетентности специалистов, работающих в области оказания спортивно-оздоровительных услуг, мы выделяем, как наиболее значимую. В ходе занятий, которые проводят опытные тренеры и преподаватели в спортивных залах СК «Чемпион» ВГУЭС, где осуществляется учебно-тренировочный процесс, студенты могут увидеть и проанализировать действия тренера. Использование большого практического опыта отдельных тренеров позволяет насытить моделируемые ситуации конкретным содержанием. Это даёт студентам много фактического материала, в дальнейшем используемого ими на практике.

Как видим физическое развитие необходимо осуществлять с опорой на духовный фундамент личности. Именно поэтому с юного возраста следует

заложить у детей стремление к самоанализу, самооценке, самосовершенствованию. Движение в этом направлении сделает физическую культуру средством непрерывного совершенствования личности, поможет сформировать способность работать без постоянного руководства, выработает умение проявлять инициативу, анализировать новые ситуации, брать на себя ответственность.

8.3. Инновационная педагогическая система здоровьесберегающих и телесноформирующих технологий физкультурно-спортивной деятельности в социуме образовательного пространства

Настоящие исследования обусловлены процессами трансформации системы физического воспитания, при которых осуществляется влияние на «культурирование» тела в интересах личности и общества. Для эффективного функционирования теории и методики физического воспитания необходимо уточнение её базовых, теоретико-методологических основ, объекта и предмета данной теории, её структуры, понятийного аппарата, взаимосвязи с другими областями научного знания, в том числе с науками о природе и человеке. Этот процесс наиболее ярко представлен в образовательной среде, которая отражает ряд противоречий наиболее значимых и оказывающих негативное влияние на процессы модернизации многоуровневого образования, так как переход на инновационно-конкурентный путь развития сферы физической культуры и спорта зафиксирован в программных документах Российской Федерации.

Инновационная педагогическая система с позиций здоровьесбережения и здоровьесохранения отражает ряд полисистемных функций (репродуктивная функция, креативность, и активность личность в социуме, просвещения и культуры, воспитания и развития, социализации и адаптации, самосохранения и гуманизма).

Цель исследования – разработка в качестве самостоятельного научного направления целостной личностно ориентированной концепции основанной на верифицировании (проверка истинности) теоретических положений, базирующихся на модульных телесно-оздоровительных технологиях, позволяющий существенно повысить самомотивацию, физическое развитие и физическую подготовленность и т.п. в парадигме современного воспитательно-образовательного процесса по физическому воспитанию в социуме.

Такая инновационная педагогическая система позволяет осуществлять либерализацию учебно-методических комплексов и рабочих программ по физическому воспитанию в системе многоуровневого образования, которые должны быть основаны на социальной значимости личности, вариативных оздоровительно-тренировочных методиках и высоком практическом результате.

Достоверность и обоснованность результатов исследований определяется теоретико-методологическим обоснованием, многолетними педагогическими наблюдениями и репрезентативностью выборки, проверкой основных концептуальных положений исследования в условиях функционирования многоуровневого образования, корректной статистической обработкой полученных данных.

Большая часть исследований и внедрения их результатов осуществлялись в тесном сотрудничестве с учеными: А.Г. Егоровым, Е.А. Масловским, В.Г. Семеновым, Р.Н. Дороховым, В.П. Губой, Е.П. Врублевским, В.Ю. Давыдовым, Н.В. Зайцевой, Н.Г. Кручинским, С.Б. Мельновым, В.Н. Черновой.

Без их заинтересованности, деятельного участия и помощи, проведение наиболее важной для практики части исследования было бы невозможным.

История формирования и развития представлений о теле человека насчитывает не одно тысячелетие, так как исследования тела в медицине, физиологии и других естественных науках способствовали более глубокому постижению биологии человека и обогащали формируемые представления новыми образами, проецируемыми на осознаваемую картину окружающего бытия [1, с. 352; 2, с. 31-37; 3, с. 49-60; 4, с. 73-144; 5, с. 25-29; 8, с. 3-8; 10, с. 58-59; 16, с. 26-38].

Включение человека с его соматическими характеристиками и двигательной активностью в контекст социально-культурного развития объективно и независимо от степени осознания или неосознанности этого факта, превращал телесное начало в человеке из природно данного феномена в явление социально-культурное. На уровне концептуального обоснования в условиях реализации системно-деятельностного подхода все составляющие физической культуры личности встраиваемы в единую систему внутренних и внешних взаимодействий элементов естественного, природного и искусственного, генетически обусловленного и социально-детерминированного процесса [4, с. 73-144; 5, с. 25-29; 12, с. 5-11; 13, с. 41-47; 20, с. 320].

Его результатом должна быть оценка соразмерности телесно-природных характеристик человека ценностям и реальным формам поведения, закрепленным в ходе осуществленного эволюционирования социокультурных ценностей. Не отменяя биологических оснований существования «человека телесного», нельзя не учитывать, что, развивающаяся социально-культурная деятельность личности влечет за собой изменение статуса телесности человека как объекта научного познания, являющегося таковым в своей исторической ретроспективе не одно тысячелетие.

В связи с этим становится актуальным рассмотрение проблематики человеческой телесности в междисциплинарном рассмотрении с точки зрения социально-философского знания, педагогики, спортивной психологии и т.д. [5, с. 25-29; 7, с. 208; 12, с. 5-11; 14, с. 3-7; 18, с. 3-19; 21, с. 118-127].

Исследование обусловлено необходимостью более тщательного социально-философского, психолого-педагогического анализа в представляемой

области научного поиска, что также определено необходимостью разрешения сложившегося противоречия между четким осознанием целесообразности полноценного и гармоничного развития современного человека как личности созидательной и недостаточным пониманием соотносимости телесного и духовного в понимании феномена современного «*homo ludens*» – человека играющего [1, с. 352; 2, с. 31-37; 3, с. 49-60; 5, с. 25-29; 6, с. 2-6; 24, с. 205-219; 25, с. 220-233; 26, с. 267; 27, с. 368; 27, с. 273-281].

Дидактические, логико-методологические принципы не в полной мере отражают сущностные характеристики физической культуры, нет концептуальных положений, обеспечивающих связь физической культуры человека с его «телесностью», не учитываются условия воздействия среды, природы на телесность человека, это приводит к стихийным последствиям в социальной сфере как по своему содержанию, характеру и значению.

В традиционной системе образования большую роль, как известно, играет формирование вербализированных знаний и неразумно малую роль играет формирование духовно-ценностного сознания и творческого мышления, ориентированного на целостное видение мира, объединяющий мир с миром физических явлений (единство разума и материи, по П. Тейяру де Шардену).

Егоров А.Г., полагает, что если рассматривать культуру как систему надбиологических программ человеческой деятельности, то указание на проблему «двух культур» означает наличие в таких программах полярно противоположных ценностей и норм: насилие-ненасилие, духовное-телесное, научное-ненаучное, новация-традиция и т.д. [2004].

Следовательно, проблема телесности в физкультурно-спортивной деятельности и спортивных науках актуальна, при этом исследовательская задача может решаться на уровне систематизации концептуальных, нормативных и технологических основ учебно-воспитательной, учебно-тренировочной деятельности в общеобразовательном пространстве, имеющих социальных институтов. Окружающие нас природное пространство и внутренняя среда человека очень тесно связаны. Результатом этого процесса должна быть оценка соразмерности телесно-природных характеристик человека ценностям и реальным формам поведения, закрепленным в ходе трансформации социокультурных ценностей.

Проблемные блоки по исследованию проблемы телесности. Попытки раскрыть сущность человека предпринимались многими философами, учеными, педагогами, отсюда и культ человека как сущности биологического, отрицание значимости общественных отношений между людьми. Социально нормированное определение способов движения, которые регулируют обращение со своим телом («кодекс хороших манер») в контексте социокультурных трансформаций общества, цивилизации: изучение образов «человека телесного» в структуре обыденных представлений и систематизированных систем научного знания; изучение соматической социализации, освоение

ние и развитие ценностей, знаний, навыков, связанных с телесным бытием человека; изучение и анализ деятельностно-практического отношения к телесности человека в социокультурной практике; преобразование и целенаправленное формирование телесного на основе принятых ценностей: норм, идеалов, образцов и т.д.

Теоретико-методологическая база дает возможность реализовать программу действий, направленную на системное внедрение всех форм физкультурно-спортивной деятельности в жизненное пространство юношей и девушек. Это, несомненно, личностно-деятельностный подход; культурологический подход к образованию; комплексный и системный подход к формированию личности; современные концепции оздоровительной работы; теоретические основания здоровья и здорового стиля жизни; гендерный подход в педагогике и комплексных исследованиях здоровья.

Основные условия, при которых выполняются научно-методические обоснования в контексте реализации проблемных блоков телесности человека: осознанное отношение личности к своему телу как к ценности, на основе понимания личностного потребления и социальной ответственности; уровень отношения и практическое воплощение предполагает сознательный, целенаправленный, воспитательный и учебно-тренировочный педагогический процесс, с целью поддержания в норме и совершенствования своего физического состояния, различных его параметров: здоровья, телосложения, физических качеств и двигательных способностей; многообразие используемых для этой цели технологических процессов, умение применять их, поиск морфологических маркеров, определяющих место, пути и перспективы физического развития, спортивного совершенствования в процессе многолетнего спортивного пути.

Спортивная деятельность может вызвать проблемы, связанные с экологией и нарушением окружающей среды. Чтобы оценить и наглядно представить возможные конфликты между спортом и природой, была создана внешняя спортивная информационная система.

Развитие и популярность спорта в Европейских странах привели к необходимости более тесного взаимодействия спортивных журналистов в освещении многогранной спортивной деятельности.

Быстрое проведение анализов результатов в разных спортивных дисциплинах, объединенное с международной доступностью, через электронные средства связи ускоряет проведение исследовательских проектов и может заинтересовать потенциальных покупателей. Использование Интернета, открытых баз данных и их оценка создают реальные условия, как для проведения совместных международных проектов, так и для создания индивидуальных тренировочных программ.

Суммарные итоги и интеграцию спортивных наук, направленных на практическую реализацию проблемы телесности в образовательном про-

странстве социальных институтов следует рассматривать в контексте слияния процессов действия и сознания, гармонии с окружающей средой, природой, где доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления; развития ценностного отношения к своей природе (телесной) организации, в процессе которой происходит и развитие личности; воспроизводство человека как целостности в своем телесно-духовном единстве и всесторонности своего существования в социокультурном пространстве общества, цивилизации.

Физкультурно-спортивная деятельность и реализация проблемных блоков человеческой телесности на современном этапе осуществляется в новых условиях, взаимосвязанных с политикой, которая не совсем понятна, но достаточно проиллюстрирована в многочисленных статьях описательного характера. Это единственная область спортивной социологии, где сравнительно-эмпирические методы, теоретические познания позволяют помочь не только объяснить, но и понять процессы социальных явлений, оказывающих доминирующее влияние на формирование человеческой телесности в социокультурном пространстве общества, цивилизации.

В них кроются разнообразные и осмысленные связи между людьми, способствующие пробуждению, укреплению чувства единства и масштаба, будь то деревня или города, будь то и целой страны невозможно решать без определенных научно-обоснованных новшеств и инноваций: в качестве новшеств выступают образовательные, педагогические идеи, действия, новые и ранее не известные, которые приобретают особую актуальность и характеризуют уровень инновационных здоровьесберегающих и телесноформирующих технологий, где познание представляет собой перманентный процесс обучения и самообучения, самосовершенствования на основе принципа педагогической рефлексии; спортивно-педагогические инновации тесно связаны с проблемным методом обучения, толерантная критика образуют необходимые моменты данного тождества, способствуют формированию личности в социуме.

Целостность и единство уровней организации человека (психосоматического и социокультурного), взаимосвязь всех видов культуры осуществляется через: слияние процессов действия и сознания, гармония с окружающей средой, природой, где доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления, развитие ценностного отношения к своей природе (телесной), организации, в процессе которой происходит творческое развитие личности; воспроизводство человека как целостности в своем телесно-духовном единстве и всесторонности своего существования в социокультурном пространстве общества, цивилизации.

Современный спорт – это уникальное явление жизни и социума человека. Сегодня наблюдаются активные процессы, направленные на омоложение спорта. Более 60 % спортсменов начинают активные занятия спортом в возрасте до 10 лет. Стремительный рост спортивных результатов заставляет тренеров привлекать к занятиям детей дошкольного и младшего школьного

возраста. Данная тенденция характерна не только для отечественного спорта, но и международного. Карьера складывается не всегда удачно, бывает краткосрочной.

При равных показателях физической подготовленности, функциональных возможностей спортсменов осуществляется поиск дополнительных резервных возможностей организма, которые можно обозначить как морфологические маркеры, они проявляются на раннем этапе специализации в результате целенаправленной деятельности, учета гипотезы импринтинга: гелиокосмическая обстановка в первые три месяца после рождения формирует приспособительные механизмы, которые обуславливают многие проявления жизнедеятельности человека в течение всей жизни, благодаря ранней, более прочной памяти (В.П. Казначеев, Н.Р. Деряпа, В.И. Хаснулин, 1985; В.Н. Мельников, Ю.П. Шорин, 1990; А.В. Трофимов, Р.А. Теркулов, Т.И. Золотова, 2002); сезонами года взаимодействует эндогенный уровень адаптационных возможностей организма, генетический код является основой и управляет как общими функциями всего организма, так и его частями, гипотеза импринтинга сезона рождения человека в значительной степени позволяет избежать отсева юных талантов для спортивной ориентации в летних и зимних видах спорта (Э.Б. Арушанян, Г.В. Боровкова, Г.К. Серебрякова, 1998; А.В. Трофимов, 2001).

На неблагоприятные месяцы ИГ следует обращать на профилактику заболеваний и травм, в большей степени использовать восстановительные мероприятия как необходимые периоды отдыха, способствовать сохранению их здоровья и работоспособности (В.А. Таймазов, В.И. Шапошникова, 2004).

Синтетический характер научных исследований по проблеме телесности в спортивных науках объясняется низкой продуктивностью и недостаточным уровнем социологических исследований социологов спорта, что оказывают влияние на престиж этой области. В контексте реализации проблемы телесности в социокультурном пространстве общества можно выделить три противоборствующих тенденции: естественные науки «жесткие» против социальных («мягких») наук; фундаментальные исследования против прикладных исследований; консервативный стиль жизни, против либерального.

Реальная значимость проблемы телесности, ее интерпретация и практическое воплощение в физкультурно-спортивной деятельности оценивается сегодня в новом социально-экономическом пространстве, при котором учитывается:

- взаимосвязь телесного фактора с социальным на современном этапе развития общества рассматривается в контексте связи внешнего и внутреннего, биологического и социального, телесного и эстетического и т.д.;
- функциональная связь тела со средой, природой осуществляется в аспекте телесно-двигательных, результативных возможностей че-

ловческого тела на основе социокультурных трансформаций человека, общества;

- научный подход к проблеме человеческой телесности не ограничивается изучением спортивно-соматических характеристик индивида, выявлением физических возможностей человека в процессе занятий базовыми видами физкультурно-спортивной деятельности, направленной на укрепление здоровья и достижение наивысших спортивных результатов в игровой и соревновательной практике;
- функционирование тела с позиций оптимальных физических показателей – непосредственный предмет изучения в научных исследованиях (биомеханика, биохимия, физиология, спортивная антропология, спортивная медицина, а также изучение резервных возможностей спортсменов, в большей степени проявляющихся в экстремальных условиях двигательной деятельности).

Своеобразна и сама система совершенствования духовного и телесного потенциалов человека. Ее основу составляют не закономерности, стоимостных отношений, как это характерно, например, для отношений товарного производства или профессионального спорта, а закономерности становления форм общения по поводу совершенствования внешних и внутренних органов человеческой телесности, духовно-телесного единства человека.

В современных условиях социально-экономического кризиса это становится все более острой проблемой – телесность человека на путях эволюционного развития в контексте понимания категорий «тело» и «телесность» настолько разведены далеко друг от друга, что о гармонии человека как таковой говорить не приходится [1, с. 352; 2, с. 31-37; 3, с. 49-60; 19, с. 312].

Разработка теоретических, методических основ физкультурноспортивной деятельности неразрывно связана с формированием как психологических, так и телесно-двигательных характеристик – главным образом, через реализацию системы телесно-ориентированных упражнений и системы психологической саморегуляции, как инструментальной основы оздоровительных технологий физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи [13, с. 41-47; 14, с. 3-7; 15; 16, с. 26-38; 17, с. 3-9; 18, с. 3-19].

Следует отметить научные исследования в сфере физической реабилитации и физической рекреации в России, поэтому исследование особенностей физкультурно-спортивной деятельности осуществлялось с учетом вышеобозначенных тенденций.

Нами было проведено анкетирование студентов ВГУЭС «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», целью которого было изучение путей повышения эффективности системы студенческой физкультурно-спортивной деятельности в вузе. Исследуемую социологическую выборку составили 320 студентов начальных курсов обучения (200 девушек и 120 юношей). На вопрос: «Занимались ли Вы до поступления в вуз физи-

ческими упражнениями?» 40 % респондентов ответили, что были освобождены от занятий; 25 % вообще не занимались физическими упражнениями; 25 % занимались только до 5-6-го классов; а 10 % занимались изредка самостоятельно.

На вопрос: «Как Вы попали в специальную медицинскую группу?» 75 % респондентов сказали, что пришли в группу после углубленного врачебного педагогического контроля; 15 % респондентов зачислены в группу из-за слабой физической подготовленности; 10 % после окончания «реабилитационного курса» думают продолжить оздоровление средствами физической культуры (бег, катание на лыжах, туризм, плавание и др.).

На вопрос: «Какие физические упражнения предпочитаете? Выберите, пожалуйста, не более 3 упражнений» одна треть опрошенных выбрала гимнастические упражнения, аэробику – шейпинг, дыхательные упражнения; у 24 % респондентов «набор» такой: спортивная игра, подвижные игры, работа на тренажерах; 21 % опрошенных назвали медленный бег, ходьбу на лыжах, пешие прогулки с быстрой ходьбой; 16 % респондентов отдали предпочтение ходьбе на лыжах, пешей прогулке с быстрой ходьбой и однодневному турпоходу; 9 % опрошенных выбрали катание на велосипеде, на коньках, дыхательные упражнения и плавание в бассейне или водоемах. Ответы респондентов на вопрос: «Что нужно делать для нормального развития твоего организма?» 28 % респондентов залог успеха видят в осознанном выполнении всех рекомендаций преподавателя-тренера; 20 % убеждены в том, что нужно проявить волю, желание подавить свой недуг; 16 % к числу обязательных условий нормального развития причисляют хорошее калорийное питание; 14 % респондентов понимают, что нужно отказаться от вредных привычек (табакокурение, употребление спиртных напитков), несовместимых со здоровым образом жизни; 14 % отдают должное поддержке родных, близких и друзей; предпочтение налаживанию взаимоотношений сотрудничества воспитателя и воспитуемого отдали только 8 % опрошенных.

Проведенный анализ результирующих показателей, полученных в ходе обработки опросных анкет, позволил выявить тенденции, свидетельствующие о позитивных аспектах в содержании и организации физического самовоспитания у студентов: достижение достаточного уровня знаний об особенностях собственного организма и методических основах самостоятельной тренировки (такие знания зафиксированы у 75-85 % респондентов); проявление полноценной самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности зафиксировано у 70 % экспериментальной группы во внеурочное время и у 90 % – на учебных занятиях по физическому воспитанию; наличие субъективных оценок, характеризующих положительное отношение к физическим упражнениям во внеучебное время, что подтверждается данными о затратах свободного времени на занятия физическими упражнениями (затраты времени возросли с 2-х до 4-6 часов в неделю); заметный при-

рост в уровне развития двигательных функций у испытуемых экспериментальных групп (в каждой возрастно-половой выборке достоверное улучшение получено в большинстве показателей).

В контрольной группе у студентов, занимающихся по общей программе по физическому воспитанию, все перечисленные параметры изменились не существенно, а некоторые результаты, характеризующие физкультурно-спортивную деятельность, даже снизились.

Ряд организационно-управленческих и научно-методических требований позволит повысить эффективность реализуемой в вузе системы оздоровительных методов физкультурно-спортивной деятельности: осуществление физкультурно-спортивной деятельности с учетом существующих в науке современных научно-методических практикоориентированных разработок; наличие здоровьесформирующей социальной среды применительно к условиям жизнедеятельности студентов, соответствующая нормативным требованиям; рациональная организация образовательного процесса; объединение различных видов и форм оздоровления в единую и устойчивую функциональную систему (на основе физкультурно-спортивной деятельности), обеспечивающую эффективное воздействие на все возрастные группы учащихся с учетом гендерного аспекта; формирование и реализация личностных ценностных ориентаций, переход от регулируемой деятельности к саморегуляции процесса активного здоровьесформирования; повышение качества непрерывного образования, направленного на формирование таких общечеловеческих ценностей, как физическое, психическое и социальное благополучие, повышение жизненных ресурсов человека, к числу важнейших из которых относится здоровье; осуществление мониторинга нервно-психической и стрессовой устойчивости, профилактики развития заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью; оптимизация и коррекция физкультурно-спортивной деятельности на основе мониторинга генетической предрасположенности и формулируемых рекомендаций специалистов.

Базовые телесно-ориентированные упражнения выступают в качестве инструментальной основы оздоровительных технологий физкультурно-спортивной деятельности различных групп населения. Целесообразно отметить, что исследуемая система физического воспитания, получившая развитие на постсоветском пространстве, функционирует на основе сложившихся научно-методических оснований, которые позволяют эффективно использовать системный инструментальный физический упражнений, направленных на закаливание организма, поддержание и укрепление здоровья человека, рациональную организацию труда и отдыха, формирование активной жизненной позиции и долголетия.

При этом на уровне государственной политики актуализируется необходимость модернизации педагогической системы активного развития здоровьесберегающей педагогики по вертикали (дошкольные учреждения – общеоб-

разовательная школа – средние специальные учебные заведения – высшие учебные заведения), тесно совмещенной с семейным воспитанием при обеспечении подготовки подрастающего поколения к требованиям текущей учебной, будущей профессиональной деятельности и воинской службе [18, с. 5-11; 19, с. 321; 21, с. 118-127; 22, с. 68-71; 23, с. 348-351; 24, с. 205-219].

Следует учитывать, что деятельность студенческой молодежи в высших учебных заведениях характеризуется постоянным увеличением объема, предъявляемой к нагрузке на фоне снижения показателей стрессоустойчивости. Заслуживает более пристального внимания проблема создания эффективно-го комплекса педагогических условий адаптивного физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем.

Одним из путей осуществления данной проблемы является разработка и реализация в процессе физического воспитания дифференцированной методики системно-управляемого развития специальных физических качеств, основанная на применении метода круговой тренировки, с учетом уровня физического развития и физической подготовленности и самомотивации учащихся и студентов.

Получение объективной информации о двигательном потенциале подростка возможно лишь путем комплексной оценки уровня развития его основных физических качеств, основанной как на педагогических методах, так и на результатах инструментальных измерений. Все сказанное подводит к мысли о том, что только индивидуально подобранные упражнения могут подготовить подростка к будущей работе, позволят повысить природные возможности без ущерба для здоровья.

Эффективной организации процесса физического воспитания в образовательных учреждениях способствует своевременное тестирование специальной физической и двигательной подготовленности занимающихся. Применением упражнений, которые направлены на совершенствование двигательных навыков, решается важная задача обеспечения единства физической и технической подготовленности занимающихся. В последнее десятилетие широкое применение нашли специальные методические формы регламентации упражнений при комплексном содержании занятий. Основная из них, так называемая, круговая тренировка.

Круговая тренировка представляет собой комплексную организационно-методическую форму, включая ряд частных методов использования физических упражнений.

В основе традиционной круговой тренировки лежат три метода.

Непрерывно-точный метод, который заключается в выполнении упражнений слитно, одно за другим, с небольшим интервалом отдыха. Особенность этого метода – постепенное повышение индивидуальной нагрузки за счет повышения мощности работы (до 60 % максимума) и увеличение количества упражнений в одном или нескольких кругах. Одновременно сокращается время выполнения упражнений (до 15-20 с) и увеличивается про-

должительность отдыха (до 30-40 с). Метод этот, способствует комплексному развитию двигательных качеств.

Поточно-интервальный метод базируется на 20-40-секундном выполнении простых по технике упражнений (50 % от максимальной мощности) на каждой станции с минимальным отдыхом. Цель его – сокращение контрольного времени прохождения 1-2 кругов. Такой режим развивает общую и силовую выносливость, совершенствует дыхательную и сердечно-сосудистую системы.

Интенсивно-интервальный метод используется с ростом уровня физической подготовленности занимающихся. Мощность его заданий составляет 75 % от максимальной и достигается за счет увеличения интенсивности и сокращения времени работы (до 10-20 с).

Цель его – сокращение времени работы при ее стандартном объеме и сохранении временных параметров отдыха (до 40-90 с). Подобный режим развивает максимальную и «взрывную» силу.

В результате проведенных исследований был разработан годовой план физической подготовки и содержание физических упражнений различной направленности для комплексного развития физических качеств у девушек 15-17 лет (в %). Практика обучения учащихся в системе физического воспитания в профессионально-техническом лицее убедительно показывает, что успешная учебно-образовательная деятельность и необходимая двигательная активность возможны только при оптимальном состоянии здоровья, должном физическом развитии и физической подготовленности каждого индивида. Вот почему в настоящее время важно всестороннее изучение процесса адаптации ведущих систем и организма в целом к различным видам физических упражнений и условий их реализации, под влиянием которых происходят существенные морфофункциональные и физиологические сдвиги, определяющие изменения моторики учащихся.

В результате такой адаптации в организме возникает соответствующая перестройка в его системах и осуществляется их переход на новый уровень функционирования и взаимодействия с факторами внешней среды.

Таблица 8.3

**Принципиальный годовой план физической подготовки
и содержание упражнений различной направленности
для развития физических качеств у девушек 15-17 лет (в %)**

Физические качества	Месяцы							
	IX	X	XI	XII	II	III	IV	V
Скоростные	30	30	15	15	20	20	30	25
Скоростно-силовые	30	30	15	15	30	30	10	25
Силовые	10	15	30	30	20	15	20	10
Общая выносливость	20	10	10	10	10	10	25	20
Силовая выносливость	5	5	10	10	10	5	-	-
Гибкость	-	-	10	10	5	-	10	-
Двигательно-координационные способности	5	10	10	10	5	20	5	20

Это принципиальное положение стало исходным в нашем исследовании при изучении изменений соматических характеристик и уровня физических качеств (скоростных, силовых скоростно-силовых, координационных способностей, гибкости, выносливости) у девушек 15-17 лет в процессе учебных занятий по физической культуре.

Антропометрические исследования включали 37 соматических показателей, на основе которых (по методу Р.Н. Дорохова, В.Г. Петрухина, 1989) были выделены: соматические типы (МиС, МиМеС, МеС, МеМаС и МаС), определяемые посредством оценки выраженности и соотношения мышечной, жировой и костной масс, габаритного и пропорционного варьирования; варианты биологического развития (ускоренный – ВР «А», нормальный – ВР «В» и замедленный – ВР «С»).

Известно, что под влиянием занятий физическими упражнениями у учащихся положительно изменяются показатели физического развития и физической подготовленности. Каждый возрастной период характеризуется определенными морфологическими особенностями, знания которых дают возможность учета этих особенностей для улучшения здоровья, обучения и воспитания основных физических качеств. Результаты таких исследований, имеют важное научное и практическое значение и могут быть положены в основу программирования процесса физического воспитания.

Результаты исследований показали, что эти значения находятся в пределах возрастных норм (табл. 8.3).

Было выявлено, что габаритные показатели девушек изменяются неравномерно (табл. 8.4).

В частности отмечено увеличение длины тела исследуемых первой экспериментальной группы на $2,4 \pm 0,5$ см, второй экспериментальной группы – на $1,8 \pm 0,2$ см и третьей – на $1,5 \pm 0,3$ см. Масса тела, является одним из основных показателей физического развития и зависит от ряда факторов – питания, двигательной активности, социальных условий, которые определяют вариативность данного показателя к значительной вариативности. Интенсивность роста массы тела определяется индивидуальными темпами развития девушек и временем вступления их в фазу полового созревания.

Результаты исследования показали увеличение абсолютного значения массы тела девушек всех трех экспериментальных групп. Темпы прироста данного показателя отличались незначительно в первой экспериментальной группе и составляли 1,01 % от исходного показателя, во второй и в третьей группах эти показатели достигали 6,44 % и 5,59 % и выявили высокий коэффициент вариации массы тела (до 16,9 %) у девушек 15-17 лет. На первом этапе группы формировались по случайному признаку, но при определении варианта биологического развития оказалось, что они распределились следующим образом: в первую группу попало большинство девушек варианта развития «А», во вторую группу – варианта развития «В», а в третью группу варианта развития «С».

Таким образом, схема соматодиагностики состояла на основе оценки метрических показателей, варьирующих независимо друг от друга, то есть изменение одного показателя не обязательно влекло за собой изменение другого. При использовании схемы соматотипирования учащихся нами учитывалось, что информативные данные возможно получить, только основываясь на биологической зрелости индивида [7, с. 208].

Полученный материал позволил определить динамику показателей физического развития трех соматических типов у исследуемых девушек 15-17 лет – микросоматики (МиС), мезосоматики (МеС) и макросоматики (МаС).

На основе анализа фактического материала было установлено, что на исследуемом отрезке возрастного онтогенеза девушки разных соматических типов заметно отличались друг от друга по показателям физического развития. Характерно, что девушки, относящиеся к макросоматикам, в исследуемых возрастах имеют преимущественные показатели физического развития, чем девушки – микро- и мезосоматики ($p < 0,05$), а мезосоматики достоверно отличаются от микросоматиков ($p < 0,05$).

Таблица 8.4

**Показатели физического развития девушек
15-17 лет в начале эксперимента**

Показатели	1 группа			2 группа			3 группа		
	М	σ	V	М	σ	V	М	σ	V
Длина тела, см	160,85	4,34	2,70	159,36	3,30	2,07	158,26	4,47	2,82
Масса тела, кг	54,79	5,09	9,29	53,41	8,82	16,5	54,77	4,70	8,58
Окружность грудной клетки, см	82,65	3,68	4,45	81,38	4,26	5,23	82,80	3,25	3,93
Обхват плеча верх.	27,69	1,80	6,52	27,18	2,57	9,46	27,07	1,47	5,43
Обхват плеча нижн.	22,77	1,05	4,61	22,42	2,10	9,37	23,43	1,76	7,51
Обхват предпл. max	23,50	1,05	4,47	23,09	1,99	8,62	23,13	1,83	7,91
Обхват предпл. min	16,04	0,75	4,68	15,93	0,93	5,84	15,88	0,81	5,10
Обхват кисти	19,08	0,60	3,14	18,96	0,82	4,32	18,76	0,73	3,89
Длина верхн. кон.	70,31	3,59	5,11	69,82	3,97	5,69	67,69	2,69	3,97
Длина плеча	29,65	1,20	4,05	29,64	1,64	5,53	28,53	1,38	4,84
Длина предплечья	24,54	1,05	4,28	24,91	1,75	7,03	22,17	1,19	5,37
Длина кисти	16,81	0,75	4,46	16,17	0,93	5,75	16,95	0,78	4,60

Таким образом, полученные данные уточняют имеющиеся представления об особенностях физического развития девушек 15-17 лет, обучающихся в профессиональном техническом лицее и проживающих на территории Западного региона России. Выраженная вариативность физического развития девушек 15-17 лет, относящихся к разным соматическим типам, требует неукоснительного их учета как в построении учебного процесса по физическому воспитанию в целом, так и развитии их физических качеств на уроках физической культуры.

Комплексная диагностика уровня физических качеств у девушек 15-17 лет показала, что процесс их формирования находится в прямой зависимости от

различных вариантов их биологического развития. В пределах исследуемого возрастного онтогенеза наблюдается чередование различных по интенсивности приростов скоростных, скоростно-силовых, двигательнo-координационных способностей, гибкости и выносливости у девушек различных вариантов биологической зрелости. Проведенная оценка уровня и изменения показателей физических качеств выявила, что испытуемые, относящиеся к ускоренному варианту развития (ВР «А»), имеют достоверно лучшие результаты ($p < 0,05$), по сравнению с испытуемыми нормального («В») и замедленного («С») вариантов биологического развития. Это различие особенно выражено в показателях скоростных (на 8,7 %; $p < 0,05$), скоростно-силовых (на 12 %; $p < 0,05$), силовых (на 17,1 %; $p < 0,05$) качеств и выносливости (на 12,4 %; $p > 0,05$).

Таблица 8.5

**Показатели физического развития девушек
15-17 лет в конце эксперимента**

Показатели	1 группа			2 группа			3 группа		
	М	σ	V	М	σ	V	М	σ	V
Длина тела, см	163,23	5,70	3,49	161,12	4,43	2,75	160,03	4,38	2,74
Масса тела, кг	55,35	5,50	9,94	56,85	9,61	16,9	57,83	4,73	8,18
Окружн. гр. кл., см	84,85	3,28	3,87	82,86	3,46	4,18	83,6	3,49	4,17
Обхват плеча верх.	27,30	1,55	5,68	28,19	2,46	8,73	27,1	1,12	4,13
Обхват плеча нижн.	23,65	2,59	10,9	23,36	1,97	8,43	23,48	1,41	6,0
Обхват предпл. max	23,65	1,08	4,57	23,72	1,48	6,24	23,18	1,78	7,68
Обхват предпл. min	16,53	0,84	5,08	16,26	0,86	5,29	15,91	0,77	4,84
Обхват кисти	19,1	0,54	2,83	18,96	0,82	4,32	18,76	0,73	3,89
Длина верхн. кон.	73,91	2,14	2,90	71,93	3,20	4,45	68,65	2,03	2,96
Длина плеча	31,05	4,07	13,1	30,22	1,35	4,47	29,01	1,29	4,45
Длина предплечья	25,13	1,23	4,89	25,36	1,35	0,26	22,23	1,18	5,31
Длина кисти	17,73	0,84	4,51	17,07	0,74	4,34	17,21	0,77	4,74

Системные занятия по физическому воспитанию с преимущественным использованием круговой тренировки приспособляют организм к нагрузкам. При этом было определено, что адаптация проходит быстрее, если в течение определенного времени порядок и последовательность упражнений на станциях круговой тренировки остаются постоянными.

Целесообразно повторять подобранный комплекс силовых упражнений, варьируя величину отягощений, количество повторений упражнения и число прохождения кругов за урок. Однако продолжительное использование одного и того же комплекса ведет к тому, что его выполнение становится привычным и вызывает малый тренировочный эффект. Следовательно, периодическая смена комплексов круговой тренировки для развития силы мышц менялась один раз через 3 недели. При этом трехразовые занятия в неделю дают наибольший эффект. Эти рекомендации относятся к силовым упражнениям общего воздействия, так как работоспособность в наиболее мощных мышечных группах восстанавливается относительно медленно.

Результаты исследований показали, что при регулярном введении в комплекс круговой тренировки скоростных, скоростно-силовых упражнений возрастают скоростная сила и быстрота движений. При выполнении скоростно-силовых упражнений большую роль играют мышечные напряжения. Чтобы увеличить скорость движений, необходимо развивать как мышечную силу, так и быстроту движений.

Последнее, достигалось включением в круговую тренировку упражнений с малыми отягощениями, чтобы испытуемые на занятиях по физической культуре целенаправленно развивали свою силу. Наряду с применением отягощения для воспитания быстроты движений использовались такие как упражнения, как метание облегченных снарядов. В комплексы круговой тренировки регулярно включали упражнения, которые выполнялись с большой частотой, но без лишнего напряжения.

Помимо непосредственной работы над скоростно-силовыми способностями использовались структурно-избирательные упражнения, направленные на совершенствование тех способностей и умений, от которых зависит быстрота выполнения отдельных двигательных действий. Для этого на станциях применялись упражнения скоростно-силового характера.

Таблица 8.6

Статистические показатели уровня исследуемых физических качеств у девушек 15-17 лет различных вариантов биологического развития, ($\bar{X} \pm \sigma$)

Тесты	Возраст, лет								
	15 лет			16 лет			17 лет		
	Варианты биологического развития								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Бег 30 м, с	6,1±0,11	5,9±0,1	5,7±0,15	5,9±0,11	5,7±0,09	5,4±0,1	5,7±0,08	5,5±0,11	4,8±0,09
Бег 60 м, с	12±0,17	11,2±0,11	10,8±0,15	11,6±0,2	10,9±0,22	10,4±0,15	11,0±0,21	10,±0,13	9,7±0,4
Челночный бег 3х10 м, с	9,9±0,2	9,6±0,15	9,1±0,16	9,6±0,14	9,3±0,4	8,6±0,2	9,2±0,1	8,7±0,24	8,1±0,12
Прыжок в длину с/м, см	15±3,5	16±2,4	165±1,3	160±3,0	170±1,9	179±2,1	165±2,2	175±2,7	186±4,0
Сгибание и разгибание рук на скамейке (раз).	4±1,0	7±1,0	9±1,0	6±1,0	9±2,0	11±2,0	7±1,0	10±2,0	12±1,0
Бросок набивного мяча, м.	5,20±0,25	5,80±0,3	5,85±0,4	5,50±0,4	6,00±0,3	6,20±0,2	5,80±0,2	6,25±0,15	6,55±0,1
Поднимание туловища (раз).	24±2	35±1	40±3	23±2	38±2	40±1	31±4	40±3	43±2
Наклон вперед, см	6±1,0	8±1,0	11±2,0	8±1,0	10±2,0	13±1,0	10±1,0	12±2,0	15±2,0
Бег 500 м	2,20±1,9	2,10±1,5	2,05±1,7	2,15±2,2	2,00±0,9	1,55±0,5	2,10±2,7	1,55±1,1	1,44±0,4

Примечание:

- 1 – замедленный вариант развития (ВР «С»);
- 2 – нормальный вариант развития (ВР «В»);
- 3 – ускоренный вариант развития (ВР «А»).

Как известно, двигательльно-координационные способности являются интегративным качеством, а специфика ее развития определяется выбором специальных средств, вытекающих из характерных особенностей спортивной деятельности индивида. Поэтому для учащихся (студентов), у которых наблюдается отставание этого физического качества, давались индивидуальные домашние задания.

Один из комплексов автор приводит ниже: одновременно выпускать и ловить два теннисных мяча хватом сверху; из основной стойки прыжки через вращающийся обруч; из основной стойки подбрасывать и ловить мяч, одновременно касаясь руками пола во время полета мяча; из основной стойки поочередно перешагивать через гимнастическую палку с последующим перехватом рук и вращением палки назад-вверх; лежа на животе, подбрасывать и ловить теннисный мяч (жонглирование); стоя в 1 м от стенки, переходить в упор о стенку с последующим отталкиванием и возвращением в исходное положение.

Главный принцип развития общей выносливости на станциях круговой тренировки заключался в постепенном увеличении объема физических упражнений. Общая выносливость является основой для развития различных видов специальной выносливости (силовой, скоростной, прыжковой). Весьма характерен общий прирост статической выносливости мышц у девушек 15-17 лет (табл. 8.8).

При этом особенно значимо увеличение статической выносливости мышц зафиксировано у девушек в группе с ускоренным вариантом биологического развития («А»), по сравнению с испытуемыми групп «В» и «С».

Таблица 8.7

Динамика подвижности предплечья у девушек первой экспериментальной группы за трехлетний период обучения в лицее (в начале эксперимента)

Показатели	М	σ	m	V
Пронация правого предплечья				
активная	65,26	8,64	1,40	13,24
пассивная	116,74	6,31	1,02	5,41
Пронация левого предплечья				
активная	63,89	6,31	1,02	9,88
пассивная	118,95	9,58	1,56	8,05
Супинация правого предплечья				
активная	92,97	7,01	1,14	7,54
пассивная	154,34	14,72	2,39	9,54
Супинация левого предплечья				
активная	100,47	7,48	1,21	7,45
пассивная	159,08	9,81	1,59	6,17

Следовательно, правомерно утверждать, что физические качества могут эффективно развиваться в том случае, если они обусловлены существенными изменениями и совершенствованием морфологических показателей у каждого индивидуума под воздействием должного объема общеподготовительных и специально-подготовительных упражнений.

Таблица 8.8

Прирост показателей статической выносливости у испытуемых разных вариантов биологической зрелости (в %)

Группы мышц	Вариант развития		
	ВР «А»	ВР «В»	ВР «С»
Сгибатели кисти	69,8 p < 0,05	38,3 p < 0,05	10,3 p > 0,05
Разгибатели туловища	217,9 p < 0,01	133,9 p < 0,01	36,9 p > 0,05
Разгибатели плечевого пояса	105,4 p < 0,01	53,0 p < 0,05	16,5 p > 0,05

Изменения показателей исследуемых физических качеств у девушек 15-17 лет носят иерархичный характер и в целом отражают удовлетворительный уровень их развития для каждой возрастной группы относительно контрольных нормативов по годам обучения. Комплексная диагностика показала, что уровень и динамика физических качеств находятся в прямой зависимости от варианта биологического развития девушек 15-17 лет.

Таблица 8.9

Планирование учебных занятий по годам обучения с применением круговой тренировки (часы)

Год обучения	Общее количество часов	В первой группе с КТ (%)	Во второй группе с КТ (%)	В третьей группе с КТ (%)
1	80	40	26	16
2	76	38	25	15
3	54	27	18	11

Сформулированы основные принципы реализации метода круговой тренировки в учебном процессе. Первый принцип систематичности строится на утверждении последовательной и положительной взаимосвязи развития физических качеств на каждом уроке на протяжении учебного года. Второй – применение образовательно-тренировочных упражнений целевой направленности для развития физических качеств. Третий принцип – постепенного наращивания интенсивности и объема выполняемых упражнений на «станциях». Четвертый принцип – включение учащихся для самостоятельного и творческого выполнения упражнений и удовлетворения личной потребности для достижения наиболее полного использования двигательного потенциала учащихся.

Проведенная сравнительная оценка выявила, что по всем контрольно-педагогическим тестам испытуемые в экспериментальной группе «А» име-

ют достоверно лучшие результаты по сравнению с испытуемыми в группах «В» и «С» ($p < 0,05$).

Особенно это различие выражено между испытуемыми групп «А» и «С» в показателях скоростных (на 8,7 %; $p < 0,05$), скоростно-силовых (на 12,0 %; $p < 0,05$), силовых (на 17,1 %; $p < 0,05$) качеств и общей выносливости (на 12,4 %; $p < 0,05$). Отмечаются также достоверные различия между показателями контрольных упражнений между испытуемыми групп «В» и «С». Как тенденция, находит свое отражение и улучшение физических качеств и у девушек в группе «С».

Новая постановка проблемы перед физическим воспитанием согласуется с концепцией систематизации ценностей телесности и взаимосвязью тела человека с объектами культуры и процессом воспитания физической культуры личности.

В последнее десятилетие внедрение компьютерных технологий в учебный процесс приводит к повышенным нагрузкам на организм, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, функциональной и физической подготовленности, физическом развитии.

«... Не вызывает сомнения тот факт, что выраженное ухудшение состояния здоровья студентов требует поиска новых, действенных средств и методов физического воспитания, укрепляющих физическое и духовное здоровье молодежи, формирующих у них здоровый образ жизни...» (О.В. Максимук, Е.П. Врублевский, Lin Wang, 2014 doi: 10.6084/m9.figshare.924479).

Оздоровительные эффекты китайской оздоровительной гимнастики ушу и цигун не вызывают сомнений у специалистов, используются в настоящее время для профилактики ряда заболеваний, с целью коррекции уже наступивших отклонений в состоянии здоровья.

В процессе занятий эффективно решаются задачи релаксации, саморегуляции и восстановления функционального состояния центральной нервной системы [30, р. 40-46].

Библиографический список к главе 8

Библиографический список к параграфу 8.1

1. Григорьев В.И. Управление системой студенческого спорта в новых условиях // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – № 3 (97). – С. 47-52.
2. Грицак Н.И. Студенческий спорт и его связь с общей культурой общества // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1. – С. 39.
3. Журова И.А. Российский студенческий спорт на современном этапе и его реформы // Интерэкспо ГЕО-Сибирь – 2013. Сборник материалов в 2-х т. Т. 2. – Новосибирск: СГГА, 2013. – С. 21-25.

4. Загревская А.И. Формирование когнитивного компонента физкультурной деятельности студентов в системе высшего образования // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 357. – С. 159-163.

5. Зеленский Р.М. Воспитательные возможности физической культуры и спорта в системе подготовки будущих специалистов к трудовой деятельности // ППМБПФВС. – 2008. – № 3. – С. 71-74.

6. Карамышева Т.Н. Организационно-педагогические условия становления спортивного клуба школы: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 23 с.

7. Кириллова А.В. Студенческий спортивный клуб как форма скрытого образования будущих учителей // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 56-57.

8. Кононов С.В. Спортивный клуб как форма внеклассной работы // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 5. – С. 39.

9. Краснодембский С.Е. Некоторые аспекты организации физического воспитания и спорта в вузе // Труды Санкт-петербургского университета культуры и искусства. – 2013. – № 1, Т. 200. – С. 456-459.

10. Кузнецов П.К. Гуманистические ценности массового спорта как средство формирования всесторонне развитой личности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 152.

11. Напреенков А.А. студенческие спортивные клубы в Санкт-Петербурге: исторический аспект // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – № 5 (99). – С. 98-103.

12. Никулин А.В. Спортивный клуб как фактор формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

13. Паначёв В.Д. Формирование личности в процессе инновационной спортивной деятельности // Учёные записки университета Лесгафта. – 2008. – № 3. – С. 66-69.

14. Петрова Л.Ю. Содержание и формы организации массовых спортивных соревнований студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 22 с.

15. Указ Президента Российской Федерации № 172 от 24 марта 2014 года «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://graph.document.kremlin.ru/>.

16. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 478 с.

17. Шилько В.Г. Социологический анализ образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности студентов / В.Г. Шилько, Н.Л. Гусева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2011. – № 352. – С. 199-202.

18. Щербаченко В.К. Физическое развитие студентов вуза в свободное время / В.К. Щербаченко, В.В. Афанасьев // ППМБПФВС. – 2009. – № 11. – С. 151-153.

19. <http://studsportclubs.ru/index.php/novosti/arhiv/vladimir-putin-poprosil-ректорov-podderzhat-iniciativu-aktivistov-assk-rossii/#.VJPbwsjrjrs>.

Библиографический список к параграфу 8.2

1. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации // Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) / В.К. Бальсевич // Физическая культура, воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 2-6.

2. Коновалов В.В. Моя медицина. Главная книга о здоровье / В.В. Коновалов. – СПб.: Азбука. 2009. – 512 с.

3. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

4. <http://www.newsru.com/russia/23oct2014/sports.html>.

Библиографический список к параграфу 8.3

1. Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного института, 2001. – 352 с.

2. Акчурин Б.Г. Телесность как проявление человеческого потенциала / Б.Г. Акчурин. Социально-гуманитарные знания, 2004. – № 2. – С. 31-37.

3. Апанасенко Г.Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики / Г.Л. Апанасенко // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечений здоровья. – СПб., 1993. – С. 49-60.

4. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип [Текст] / Г.С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73-144.

5. Быховская И.М. Гуманизм или технократизм: два стиля мышления в спорте / И.М. Быховская // Нравственный потенциал современного спорта. – М., 1989. – С. 25-29.

6. Быховская И.М. «Быть телом – иметь тело – творить тело»: три уровня бытия «хомо соматис» и проблемы физической культуры / И.М. Быховская // Теория и практика физ. культуры. – 1993. – № 7. – С. 2-6.

7. Губа В.П. Основы распознавания раннего спортивного таланта: учебное пособие / В.П. Губа. – «Тerra-Спорт», 2003. – 208 с.

8. Егоров А.Г. Гуманизация, гуманитаризация и реалии спортивной субкультуры // Формирование гуманистического мировоззрения студентов / Сб. научных трудов / А.Г. Егоров. – Смоленск, 1991. – С. 3-8.

9. Егоров А.Г. Олимпийское движение и социокультурные процессы в современной России / А.Г. Егоров // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 264-286.

10. Егоров А.Г. Спорт и цивилизация / А.Г. Егоров // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 5. – С. 58-59.

11. Епифанов В.А., Ролик Е.С. Средства физической реабилитации в терапии остеохондроза позвоночника / А.А. Епифанов. – М., 1997. – 344 с.

12. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации [Текст] / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 5-11.

13. Масловский Е.А. Базовые телесно ориентированные упражнения как инструментальная основа оздоровительных технологий физкультурно-спортивной деятельности [Текст] / Е.А. Масловский, А.Н. Яковлев // «Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт в современных условиях: результаты, проблемы, приоритеты развития»: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 декабря 2012 г.): в 2-х т. Т. I. – Иркутск: ООО «Мегапринт», 2012. – С. 41-47.

14. Саркизов Д.С. Некоторые теоретические и практические аспекты взаимоотношения структуры и функции / Д.С. Саркизов // Клиническая медицина. – 1974. – № 7. – С. 3-7.

15. Столяров В.И. Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта / Сост. В.И. Столяров, Н.Н. Чесноков, Е.В. Стопникова. – М.: Физическая культура, 2005. – Ч. 1. – 448 с.; Ч. 2. – 448 с.

16. Тищенко П.Д. Психосоматическая проблема: Телесность человека: междисциплинарные исследования [Текст] / П.Д. Тищенко. – М.: Физическая культура, 1991. – С. 26-38.

17. Коренберг В.Б. Спортивные способности и возможности / В.Г. Коренберг // Теория и практика физ. культуры. – 2009. – № 3. – С. 3-9.

18. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3-19.

19. Круткин В.Л. Онтология человеческой телесности / В.Л. Круткин. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1998. – 321 с.

20. Никитин В.Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд / В.Н. Никитин. – М.: Когито-Центр, 2006. – 320 с.

21. Шелекета В.О. Проблемы и перспективы развития науки, культуры и общества в контексте интеграции культурных дискурсов / А.С. Калинин, С.И. Копылов, В.О. Шелекета // Наука и эпоха: монография / [О.Ю. Астахова, А.К. Байменова, А.А. Брысина]; под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 4. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – С. 118-127.

22. Ширококов Д.В. Отношение студентов к здоровьесбережению и возможные средства его улучшения / Д.В. Ширококов // Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста: научные труды 11 всерос. науч.-практич. конф. – Стерлитамак: Изд-во СГПА, 2006. – С. 68-71.

23. Ширококов Д.В. Рейтинг-контроль физкультурно-спортивной деятельности студентов как фактор привлечения их к сохранению и укреплению своего здоровья / Д.В. Ширококов // Образование и наука: научные труды II регион, науч.-практ. конф. – Новоуральск: Изд-во УрГГТУ, 2008. – С. 348-351.

24. Яковлев А.Н. К вопросу аксиологии человеческого тела: методологические основания анализа проблемы // Материалы международного коллоквиума «Социальные трансформации»: Механизмы научного и социокультурного взаимодействия (Феномен экосознания)» [Текст] / Под общ. ред. А.Г. Егорова, В.В. Двойнева. – Смоленск: СмолГУ, 2006. – С. 205-219.

25. Яковлев А.Н. Культура здоровья и ее воздействие на эволюцию человека // Материалы международного коллоквиума «Социальные трансформации»: Механизмы научного и социокультурного взаимодействия (Феномен экосознания)» [Текст] / Под общ. ред. А.Г. Егорова, В.В. Двойнева. – Смоленск: СмолГУ, 2006. – С. 220-233.

26. Яковлев А.Н. Научно-методические основы физкультурно-спортивной деятельности в контексте модернизации образования в России: учебное пособие / А.Н. Яковлев. – Изд-во: СГАФКСТ, 2006. – 267 с.

27. Яковлев А.Н. Научно-методические основы физической культуры и спорта в образовательном пространстве высшей школы в контексте новых представлений о спорте как мировой религии нашего времени: монография [Текст] / А.Н. Яковлев. – Смоленск: Филиал ФГОУВПО «РГУТиС», 2009. – 368 с.

28. Яковлев А.Н. Систематизация ценностей телесности и взаимосвязь тела с объектами культуры и процессом воспитания физической культуры личности (Физическая культура и спорт в системе высшего образования) / А.Н. Яковлев, В.В. Маринич. – М.: Издательство «Перо», 2012. – С. 273-281.

29. Яковлев Н.А. Шейный остеохондроз / Н.А. Яковлев. – М.: ПО «ПОЛИГРАФИЯ», 1997. – 416 с.

30. Янь Хай. Традиционные китайские оздоровительные системы и физическая подготовка в вузах / Янь Хай // Цигун и спорт. – 1991. – № 2. – С. 40-46.

31. Hittleman R.L. Be young with yoga / R.L. Hittleman. – W.N.: paper back library Inc., 1967. – 283 p.

32. Li Yugang. Biodynamic features syuantszy chzhuanti 720° / Yugang Li, Lianwen Zhao, Li Wang, Haozhe Ma // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2011. – Vol. 7. – P. 57-59.

33. Saenko V.G. Density of interrelation of parameters of coordination abilities and flexibility in wushu athletes of high qualification / V.G. Saenko, M.A. Palatov, J. Li // Pedagogics, psychology, medicalbiological problems of physical training and sports. – 2009. – Vol. 9. – P. 118-120.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
И СПОРТА НА ПРИМЕРЕ СЮЖЕТНОГО УРОКА
«ПУТЕШЕСТВИЕ В ОЛИМПИЮ»**

Физическая культура, в последние годы, выполняет активную роль в формировании здорового образа жизни современного человека, представляя собой рационально размеренный режим дня, основанный на проведении принципов нравственности, физической активности, организованности. Сегодня уже каждый понимает, что сохранить здоровье невозможно без систематических занятий физическими упражнениями. Поэтому столь важной является в настоящее время задача формирования знаний, необходимых для самостоятельной организации здорового образа жизни. В данный момент в России действует Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы». Как отмечается в Уставе Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1, с. 11].

В ходе внеаудиторной работы преподавателя физической культуры со студентами филиала Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в г. Артеме, был представлен сценарий одного из сюжетных уроков «Путешествие в Олимпию» для начальной школы. Сюжетный урок – это совместная работа студентов отделения дизайна филиала «ВГУЭС» в условиях «педагогики сотрудничества», ориентированного на развитие общей культуры учащихся и студентов, укрепление их здоровья, обеспечение необходимых условий для личностного роста, развитие мотивации к творчеству и познанию.

Целью проведения сюжетного урока является:

- формирование у студентов потребности в физкультурно-оздоровительной и спортивно массовой деятельности,
- развитие творческих, физических, интеллектуальных способностей студентов и учащихся;
- повышение значимости физкультурно-оздоровительных занятий в вузе.

В ходе проведения урока, студенты изучили материал зимних XXII Олимпийских игр Сочи 2014. Представили и подготовили совместно с педагогом сценарий сюжетного урока «Путешествие в Олимпию. Студенты при этом являются активными соавторами сюжетного урока.

В настоящее время в России внимание общественности приковано к Олимпийскому движению, особенно после проведения зимних Олимпийских

игр Сочи 2014 г. Популяризация массового спорта в стране растет, благодаря успешному выступлению олимпийцев, которые в общем медальном зачете вышли на I место. Победную эстафету поддержали и паралимпийцы, установившие абсолютный рекорд в медальном зачете на прошедшей в 2014 году Паралимпиаде в Сочи.

Учитывая интерес студентов и школьников к Олимпиаде и Паралимпиаде в Сочи 2014 г. автором был разработан урок-игра – новая информационно-познавательная форма работы со студентами и учениками. Это стремление было использовано в интересах участников, развивая и воспитывая в них такие необходимые им качества как сила, ловкость, выносливость, настойчивость, смелость, умение ориентироваться в сложной ситуации, действовать в интересах коллектива, сообща добиваться победы не разрушая позитивного отношения к действительности.

Сюжетный урок «Путешествие в Олимпию», был проведен на базе академического лицея начальной школы филиала ФБГОУ ВПО «ВГУЭС» в городе Артеме и апробирован на базе Гимназии № 2 города Артема. Данное мероприятие было проведено в рамках реализации многоуровневого подхода в образовании (лицей, колледж, институт). Для реализации практико-ориентированного обучения студенты отделения дизайна приняли активную роль в организации спортивного праздника, включавшего в себя:

- оформление спортивного зала;
- оформление газеты;
- разработка макета и подготовка медалей;
- подготовка иллюстрации и театральных костюмов;
- исполнение ролей участников сюжетов.

Сюжетно-ролевая игра – это реальная жизнь в предлагаемых обстоятельствах, и здесь принимают участие все: педагог, ученики, студенты. Во время соревнований используются отрывки из русских народных сказок, общаются интересные факты, дающие информацию об Олимпийских играх Сочи 2014, звучат соответствующие теме фонограммы, стихи, проза. Роль сказочных персонажей и олимпийских талисманов была исполнена на должном уровне студентами института.

Предполагается, что освоение всех конкурсов сюжетного урока поможет естественному развитию организма ребенка, морфологическому и функциональному совершенствованию его отдельных органов и систем.

Важная функция сюжетного урока-игры – организаторская, дающая возможность многогранного раскрытия личности, развития ее способностей, сплочения учеников и студентов на основе общих замыслов и интересов. Сюжетный урок-игра выполняет следующие функции:

- имеет познавательное значение;
- обеспечивает развитие физических, музыкально-эстетических качеств;
- создает условия для творчества.

В настоящее время существует много форм проведения уроков физической культуры. Одна из наиболее доступных, эффективных и эмоциональных – это сюжетный урок «Путешествие в Олимпию». Задумка разработки сюжетного урока «Путешествие в Олимпию» послужила соединению различных приемов обучения, навыков, приобретаемых на уроках физкультуры, и является показательным итогом всей ранее проделанной работы по физическому воспитанию студентов и учащихся.

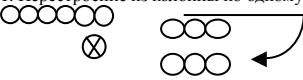
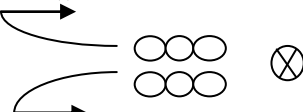
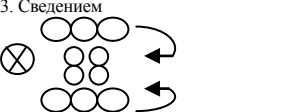
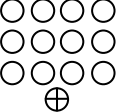
План-конспект урока «Путешествие в Олимпию» представлен в виде технологической карты в табл. 9.1.

Таблица 9.1

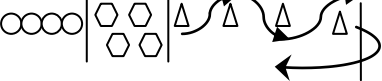
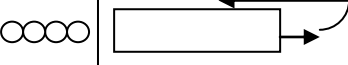
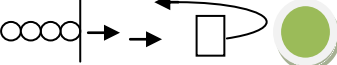
План-конспект урока
Педагог Зайцева Любовь Васильевна
Дисциплина Физическая культура 3 класс
академического лицея ФГБОУ ВПО филиала «ВГУЭС» в г. Артеме
Тема сюжетного урока – «Путешествие в Олимпию»

Этапы работы	Содержание этапа
<p>1. Организационная часть урока. Цели, которых необходимо достичь педагогу на данном этапе урока:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечение комфортной внешней обстановки для работы на уроке, психологически подготовить учащихся к общению и предстоящему занятию. 2. Привлечение внимания учащихся к предстоящей учебной деятельности. 3. Определение дидактических задач урока, последовательное решение которых приведет к достижению всех целей. <p>Цель, которая должна быть достигнута учащимися на данном этапе урока:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Готовность к восприятию получаемой информации на уроке. <p>Используемые методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по способу взаимодействия преподавателя и учащегося – объяснительно-иллюстративные; – по источнику информации – словесные и наглядные. <p>Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний, журнал, конспект урока, наглядные пособия.</p> <p>Визуализация организационной части урока представлена в приложении 9.1</p>	<p>Слово преподавателя</p> <p>1. Построение. Дети входят в зал под песню «В мире много сказок» (В. Шаинский, Ю. Энтин)</p> <p>2. Приветствие (осуществление первичного контакта с учащимися). Педагог встречает их словами: «Сегодня мы отправляемся путешествовать в мир сказки».</p> <p>3. Сообщение темы занятия. Тема сюжетного урока – «Путешествие в Олимпию».</p> <p>4. Сообщение цели и задач занятия. Для того чтобы достичь результатов поставленных целей нашего занятия, мы должны решить следующие задачи: Цель: развитие творческих, физических, интеллектуальных способностей детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформировать знания о XXII зимних Олимпийских игр Сочи 2014; – способствовать развитию основных физических качеств: прыгучести, ловкости, координации движений; – обеспечить условия для личностного роста и самоутверждения; – воспитать у учащихся чувство коллективизма, стремление к прекрасному. <p>5. Активизация знаний.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение теоретического задания: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Ответы на поставленные вопросы. 2. Выполнение практического задания: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Выполнение упражнений. <p>6. Сообщение плана и порядка проведения занятия.</p> <p>План занятия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Построение. Приветствие. Задачи урока. 2. Разминка – в движении, групповая, фронтальная. 3. Работа по заданию – по командам. 4. Развитие физических качеств: прыгучести, ловкости, координации движений, силы. 5. Развитие познавательного интереса к XXII Зимним Олимпийским играм Сочи 2014. 6. Музыкально-эстетическое воспитание через «ритмичный» танец «Если весело живется...». <p>7. Подведение итогов.</p>

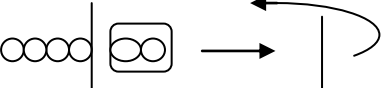
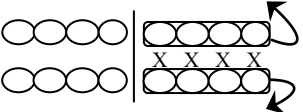
Продолжение табл. 9.1

Этапы работы	Содержание этапа
	<p>8. Домашнее задание.</p> <p>Педагог: Страна Олимпия – это сказочная страна! Для того чтобы стать ее жителем, достаточно любить спорт, захотеть быть здоровым, сильным и ловким. На пути в эту страну нас ждут необычные приключения. К нам в гости пришли наши друзья – Олимпийские талисманы Сочи 2014 (Миша, Зайка, Леопард) они нам помогут пройти в страну Олимпию.</p> <p>Миша: В Олимпию веселую Отправимся сейчас. Рекорды и победы Там уже ждут нас!</p> <p>Зайка: Девиз спортивный всех важней Для нас звучит он так: «Быстрее, выше и сильнее!» И это – не пустяк!</p> <p>Леопард: В течение всего урока каждая команда выполняет определенные задания, набирает очки, которые фиксируются педагогом. Определяется самая спортивная команда.</p>
<p>2. Подготовительная часть урока. Цели, которых необходимо достичь педагогу на данном этапе урока:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сформировать убеждение о важности занятий физической культурой и спортом. 2. Подготовить организм учащихся к основной части урока. <p>Цель, которая должна быть достигнута учащимися на данном этапе урока:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Отработать методику общеразвивающих, строевых упражнений. <p>Используемые методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по способу взаимодействия преподавателя и учащегося – фронтальный, поточный проходной, групповой; – по источнику информации – словесные и наглядные; – по степени активности – репродуктивные методы – выполнение задания по образцу. <p>Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока: мультимедийное и компьютерное оборудование, гимнастические коврики.</p> <p>Визуализация подготовительной части урока представлена в приложении 9.2</p>	<p>Используемые приемы: наглядные, игровые, практические.</p> <p>Педагог: Перед любимыми соревнованиями спортсмены тренируются, и учащиеся перед тем, как начать соревнования, выполняют разминку. Ходьба под музыку («Олимпийский марш») с различными видами фигурной маршировки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перестроение из колонны по одному в колонну по два  <ol style="list-style-type: none"> 2. Разведением  <ol style="list-style-type: none"> 3. Сведением  <p>Выполнение комплекса упражнений под песню «Богатырская сила» (С. Намин) с Олимпийскими Талисманами (Мишей, Зайкой, Леопардом):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на верхний плечевой пояс: мышц рук, головы, плеч. 2. Упражнения на поясничный отдел: спины, груди. 3. Упражнения на нижний пояс: тазобедренный сустав, мышц ног.  <p>Подводятся итоги (Мишей, Зайкой, Леопардом), какая команда лучше выполнила общеразвивающие упражнения (после каждого задания).</p>
<p>3. Основная часть урока. Формирование и развитие двигательных навыков, позитивной мотивации</p>	<p>Перестроение учащихся в колонну по два.</p> <p>Учащиеся делятся на две команды и выполняют практические и теоретические задания каждой группой по указанию учителя с помощью ак-</p>

Продолжение табл. 9.1

Этапы работы	Содержание этапа
<p>и росту интереса у учащихся к изучаемой теме.</p> <p>Цели, которые необходимо достичь педагогу на данном этапе урока:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Повысить интерес учащихся к зимним Олимпийским играм через игровую деятельность сказочных персонажей. 2. Дать возможность реализовать умения и навыки, полученные на уроках, в соревнованиях. <p>Цели, которые должны быть достигнуты учащимися на данном этапе урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – практическое выполнение упражнений на каждом конкурсе – отвечать на поставленные сказочными персонажами вопросы. <p>Показатели выполнения задач этапа:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие у учащихся мотивированного интереса к физической культуре, спорту и здоровому образу жизни 2. Развитие у учащихся волевых и физических качеств. <p>Используемые методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по способу взаимодействия преподавателя и учащихся – групповой, командный, индивидуальный; – по источнику информации – словесные и наглядные; – по степени активности – репродуктивные методы – выполнение задания по карточкам (самостоятельная работа). <p>Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока:</p> <p>мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний учащихся, гимнастический инвентарь: гимнастические скамейки, коврики, фитнес мячи, кегли, маты. Театральные костюмы.</p> <p>Визуализация основной части урока представлена в приложении 9.3</p>	<p>тива студентов (сказочных персонажей).</p> <p>Задания могут выполняться: одновременно всей группой, поочередно (по одному, по два ученика).</p> <p>Ученики распределяются по командам с учетом пола, уровня физической подготовленности, состояния здоровья. Миша, Заяц, Леопард следят за порядком и дисциплиной в команде при выполнении физических упражнений, обеспечивают страховку и помощь.</p> <p>Первое задание «Царство Бабы-Яги» – Здравствуйте, ребята! Добро пожаловать в наше царство! Вам нужно пройти – непроходимые леса, болота, кишасщие птицами невиданными, зверями неслыханными?</p> <p>Конкурс «Непроходимое болото» Учащиеся выполняют бег по кочкам, добегают до кеглей и большим фитнес мячом производят обводку и возвращаются бегом на исходное положение, передав эстафету.</p> <p>Цель: координация, динамическая нагрузка на ноги.</p>  <p>Второе задание «Царство Змея-Горыныча» Выбегает Змей Горыныч, его три головы смотрят в разные стороны. Тут они видят детей.</p> <p>1 голова: И куда это мы собрались? 2 голова: Не уж то хотите наши сокровища? 3 голова: А! Я знаю! Вы в Олимпию хотите попасть!</p> <p>Все: Сначала пройдите наше испытание! Все: Ну, что? Вы готовы? Тогда вперед!</p> <p>Конкурс «Темный тоннель» Учащиеся по одному выполняют проползание по трехметровому мешочному тоннелю, выполняют ходьбу по гимнастической скамейке и возвращаются, передав касанием руки эстафету впереди стоящему.</p> <p>Цель: координация движений с динамической нагрузкой на мышцы шеи, спины.</p>  <p>Третье задание «Страна Эрудитов» Выходят «Эрудиты» в конфедератках и дают задание.</p> <p>На плакатах написаны виды спорта зимних и летних Олимпийских игр. Учащиеся по одному добегают до плаката обозначают кружочком зимний вид спорта XXII Олимпийских игр и передают эстафету своему участнику команды.</p> <p>Выигрывает команда, которая правильно ответит на эти вопросы.</p>  <p>Вопрос для первой команды: Символом Олимпийских игр являются олимпийские кольца, их пять. Каждое кольцо имеет свой цвет и обозначает континент. Назовите их. Голубой – Европа; черный – Африка; желтый – Азия; красный – Америка; зеленый – Австралия.</p>

Продолжение табл. 9.1

Этапы работы	Содержание этапа
	<p>Вопрос для второй команды: Сколько медалей завоевала Россия на XXII зимних Олимпийских играх Сочи 2014.</p> <p>Подведение итога конкурса</p> <p>Четвертое задание «Царство Водяного» Выплывает Водяной из своего омута и предстает перед детьми во всей своей красе. Ну, что, детки, как вам мое царство? Нравится? Мне тоже. Мне тут мои слуги-рыбы донесли одну очень интересную весть. Они сказали, что вы хотите попасть в страну Олимпию. Это правда? (Да) В таком случае, чтобы попасть в эту замечательную страну, вам нужно пройти мое испытание. Дети организованно преодолевают препятствие под песню «Синяя вода» (В. Шаинский, Ю. Энтин)</p> <p>Конкурс «Речка» Ребята, сидя на подушках, взявшись за пояс, друг друга, толкаясь ногами, проходят дистанцию 8 метров и возвращаются бегом на исходное положение. Цель: координация, динамическая нагрузка на ноги, мышцы живота.</p>  <p>Пятое задание « Царство Богатырей» Выходят строем богатыри под песню «Там-тери-дам» (из мультфильма «Три богатыря» или «Алеша Попович и Тугарин змей»). За всей этой армией гордо шествует царь. Царь. Приветствую Вас, юные спортсмены! Меня зовут Владимир. Но можно просто, Ваше величество. Итак, что мы имеем? Мне стало известно, что вы собираетесь пройти в страну Олимпию. Я это одобряю, но! Там не место слабым. Только сильные духом и телом смогут туда пройти. И я не вижу, что вы сможете это сделать. Но мое Величество сегодня доброе, поэтому я приготовил вам испытание, чтобы вы могли доказать, что вы те герои, которые достойны идти в эту страну. Эй, Богатыри, готовьте испытание!</p> <p>Конкурс «Тоннель» В центре площадки в колонну по одному выстраиваются «богатыри», в правой и левой руке они держат обручи, создавая при этом тоннель для обеих команд. По команде первый бежит до обручей, прыгая в каждый из них, и возвращается, чтобы передать эстафету своему товарищу. Цель: координация, динамическая нагрузка на ноги, мышцы спины.</p> 
<p>4. Заключительная часть урока. Цель, которую необходимо достичь педагогу на данном этапе урока: 1. Развитие физических, музыкально-эстетических навыков.</p>	<p>Миша: Ну, вот мы и прошли, наконец, все испытания. Лео: А теперь победный танец! «Ритмичный» танец «Если весело живется...» Находясь в кругу, все идут за ведущим со словами, выполняя различные танцевальные движения.</p>

Продолжение табл. 9.1

Этапы работы	Содержание этапа	
<p>Цели, которые должны быть достигнуты учащимися на данном этапе урока:</p> <p>1. Развитие чувства ритма, умения согласовывать движения с музыкой.</p> <p>2. Психологическое развитие – двигательной памяти, внимания.</p> <p>Используемые методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по способу взаимодействия преподавателя и учащегося – метод групповой; – по источнику информации – словесные и наглядные; – по степени активности – репродуктивные методы – выполнение задания по образцу. <p>Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока:</p> <p>мультимедийное и компьютерное оборудование, критерии оценки качества знаний учащихся.</p>	<p>1. Если весело живется, хлопай так Если весело живется, хлопай так Если весело живется, мы друг другу улыбнемся. Если весело живется, хлопай так.</p> <p>2. Если весело живется, хлопай так Если весело живется, щелкай так Если весело живется, щелкай так Если весело живется, мы друг другу улыбнемся. Если весело живется, щелкай так</p> <p>3. Если весело живется, топай так Если весело живется, топай так Если весело живется, мы друг другу улыбнемся Если весело живется, топай так</p> <p>4. Если весело живется, хорошо! Если весело живется, хорошо! Если весело живется, мы друг другу улыбнемся Если весело живется, делай все!!! Если весело живется, мы друг другу улыбнемся Если весело живется, делай все!!!</p>	<p>Два хлопка в ладоши Два хлопка в ладоши</p> <p>Два щелчка пальцами Два щелчка пальцами</p> <p>Два притопа Два притопа</p> <p>Хорошо! Хорошо! Два хлопка, Два щелчка, Два притопа Два хлопка, Два притопа Два щелчка, Два притопа [5, с. 50].</p>
<p>5. Задание на дом.</p> <p>Цель, которую необходимо достичь педагогу на данном этапе урока:</p> <p>1. Проанализировать и разъяснить критерии, на основе которых оценивались задания.</p> <p>Цель, которую должны достигнуть учащиеся на данном этапе урока:</p> <p>1. Потребность ребенка к самопознанию и самореализации.</p> <p>Используемые методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по способу взаимодействия преподавателя и учащегося – метод стимулирования и мотивации деятельности; – по источнику информации – словесные и наглядные. <p>Оборудование и технологическое оснащение данного этапа урока:</p> <ul style="list-style-type: none"> – критерии оценки знаний и умений учащихся. <p>Визуализация заключительной части урока представлена в приложении 9.4</p>	<p>Подведение итогов. Награждение.</p> <p>Символы Сочи собрались вместе под аплодисменты.</p> <p>Зайка: Вы все молодцы!</p> <p>Лео: Вы доказали, что достойны!</p> <p>Все: Поздравляем!</p> <p>Миша: Теперь вы можете пройти в страну Олимпию.</p> <p>Зайка: Вот эти медали доказательство Вашей силы духа и тела.</p> <p>Лео: Эти медали – ключик от ворот Олимпии (награждают медалями детей).</p> <p>Миша: Ну, Вот и все.</p> <p>Зайка: Мы прощаемся с Вами.</p> <p>Лео: Нам пора домой.</p> <p>Миша: Но вы не грустите.</p> <p>Зайка: Мы уходим не навсегда.</p> <p>Лео: Мы еще с вами встретимся, непременно.</p> <p>Миша: Всего вам хорошего.</p> <p>Зайка: Будьте сильными и смелыми.</p> <p>Лео: Ловкими и быстрыми.</p> <p>Все: Счастья вам! И удачи!</p> <p>Анализ выставленных оценок за занятие.</p> <p>Домашнее задание от Олимпийских талисманов: В каком году и где наши спортсмены впервые приняли участие в Олимпийских играх?</p>	

В результате проведенной работы мы пришли к следующим выводам:

1. Использование интерактивных методов обучения физической культуры на примере сюжетного урока «Путешествие в Олимпию» – это новая информационно-познавательная форма работы со студентами и учениками, которая содержит цели, средства, методы и организационные формы мероприятия, направленные на формирование у студентов потребности в физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности, развитие коммуникативных и межличностных отношений.

2. Проведение сюжетного урока вызывает живой отклик в душе ребенка. Мотивирует на высокие достижения. Развивает чувство локтя, стремление помочь товарищу, дает возможность самоутвердиться. Повышает уровень значимости здорового образа жизни.

3. В ходе сюжетного урока учащимся академического лицея понравились все конкурсы и сказочные персонажи, особенно – «Змей Горыныч». Ученики показали высокую степень усвоения спортивных конкурсов сюжетного урока, направленного на сохранение и укрепление собственного здоровья.

4. Опыт проведения сюжетных уроков интересен и привлекателен как для организаторов, так и для его участников. К участию в уроках привлекаются все студенты, учащиеся (в роли участников сюжетов, игроков, соавторов сценариев и т.д.). Подобные мероприятия стали традицией в филиале ВГУЭС, что позволяет значительно повысить эффективность занятий физической культурой и пропагандирует здоровый образ жизни.

В целом, студенты и учащиеся повысили уровень физической подготовленности.

Библиографический список к главе 9

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья. – М.: АПК 2002. – 121 с.

2. Холодов Ж.К. Кузнецов В.С. Физическая культура и спорт // Теория и методика физического воспитания. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

3. Смирнова Л.А. Спортивно-оздоровительные мероприятия в школе (Дни здоровья, спортивные праздники, конкурсы) / О.В. Белоножкина. – Волгоград: Учитель, 2006. – 173 с.

4. Шмаков С.А. Для чего необходимы коллективные творческие дела? // Народное образование. – 2000. – № 4-5.

5. Фрилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. «СА-ФИ-ДАНСЕ». Танцевально-игровая гимнастика для детей: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных и школьных учреждений. – СПб.: «Детство – пресс», 2003. – 352 с.: ил.

Приложения к главе 9

Приложение 9.1



Рис. П.9.1.1. Подготовка к оформлению газеты



Рис. П.9.1.2. Оформление газеты



Рис. П.9.1.3. Разработка макета и подготовка медалей

Приложение 9.2



Рис. П.9.2.1. Построение с участниками урока, знакомство с Олимпийскими талисманами



Рис. П.9.2.2. Выполнение общеразвивающих упражнений



Рис. П.9.2.3. Выполнение общеразвивающих упражнений фронтальным методом

Приложение 9.3



Рис. П.9.3.1. Конкурс «Непроходимое болото», бег по кочкам



Рис. П.9.3.2. Конкурс «Непроходимое болото», обводка фитнес мячом



Рис. П.9.3.3. Конкурс «Темный тоннель», встреча со Змеем-Горынычем



Рис. П.9.3.4. Конкурс «Темный тоннель», прохождение мешочного тоннеля, с участием сказочных персонажей



Рис. П.9.3.5. Конкурс «Эрудитов», встреча с эрудитами



Рис. П.9.3.6. Конкурс «Эрудитов», совещание участников конкурса



Рис. П.9.3.7. Конкурс «Эрудитов»



Рис. П.9.3.8. Конкурс «Богатырей», встреча с Царем Владимиром



Рис. П.9.3.9. Конкурс «Тоннель», прохождение тоннеля из гимнастических обручей



Рис. П.9.3.10. Конкурс «Речка», встреча с Водяным



Рис. П.9.3.11. Конкурс «Речка», преодоление препятствия на подушках



Рис. П.9.3.12. Конкурс «Речка», преодоление препятствия на подушках в усложненном варианте



Рис. П.9.4.1. Подготовка иллюстрации студентом отделения дизайна к заключению урока



Рис. П.9.4.2. Заключение урока

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОДИЧНОЙ
ТРЕНИРОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ
БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ И ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ**

**10.1. Теоретико-методические аспекты подготовки
высококвалифицированных бегунов
на средние и длинные дистанции**

Основные положения теории и методике многолетней спортивной подготовки, разработанные учеными разных стран мира, находят широкое применение в практике спорта высших достижений. Легкая атлетика, имеет свои особенности построения учебно-тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов основанного на индивидуализации тренировочной и соревновательной деятельности. Моделирование и планирование тренировочного процесса и управление им представляет собой исключительно ответственную и сложную задачу – предусмотреть возможные реакции организма и психики спортсмена на заданные нагрузки в течение длительного времени, чтобы подойти к важнейшим соревнованиям сезона в состоянии наилучшей готовности. Одно из центральных мест, в планировании тренировочного процесса занимает проблема сочетания различных средств тренировки и порядка повышения нагрузок [1, 3, 4, 5, 7, 9].

В историческом аспекте становление методики подготовки бегунов сопровождается многообразием взглядов на эффективность тех или иных методов и средств. Кайтмазова Е., Теннов В. отмечают, что период научного обоснования методов тренировки и унификации различных тренировочных систем начался в 60-х годах и продолжается по настоящее время. Материалы исследований свидетельствуют, что каждое средство, и каждый метод тренировки вызывают специфические, физиологические, биохимические и психические реакции. Необходимые сложные и многозвенные адаптации осуществляются только при рациональном сочетании специфических нагрузок, начиная с отдельной тренировки и кончая годичным тренировочным циклом [5].

Усилиями ученых и практиков достаточно полно изучен вопрос о диапазоне положительного переноса воздействия средств общей, вспомогательной и специальной подготовки на основной вид соревновательной деятельности спортсменов. Исследованиями доказано, что эффективное функционирование организма спортсмена возможно только в том случае, если тренировочный процесс будет четко ориентирован на тот диапазон интенсивности и продол-

жительности нагрузок, лимитирующие факторы которых в основном совпадают с таковыми на планируемой соревновательной дистанции.

Трудами П. Астранда, А. Гандельсмана, А. Виру, М. Годика, Г. Ляшко и других исследователей обосновано положение, что наибольшая результативность в повышении специальной работоспособности спортсменов циклических видах спорта достигается при диапазонах используемых скоростей и мышечных усилий. Так же имеют критические отклонения от соревновательных в пределах $\pm 10-15\%$, т.е. выполняются в аналогичной или смежных зонах мощности [1, 3, 4].

На протяжении последних лет непрерывно увеличивается общий объем тренировочных нагрузок. Специалисты отмечают, что практика подготовки многих чемпионов и рекордсменов мира, чемпионов Игр Олимпиад свидетельствует о том, что своих победных результатов они достигли при значительно меньших нагрузках (в ряде случаев в 1,5-2 раза). Обусловлено это, рациональным использованием природных задатков, значительным сокращением объема работы той направленности, которая у конкретного спортсмена не могла привести к ощутимому приросту функциональных возможностей. Наряду с этим существует ряд различных точек зрения, часто противоречивых.

В качестве примера приводим количественные показатели тренировочной деятельности в годичных и полугодичных макроциклах (табл. 10.1) чемпионки Игр XXIV Олимпиады (Сеул – 1988 г.) в беге на 3000 метров Татьяна Самоленко [12].

Таблица 10.1

Общая характеристика структуры и содержания тренировочного процесса Татьяны Самоленко в годичных и полугодичных макроциклах

Мезоциклы	Количественные показатели тренировочной деятельности									
	Календ. дней, в том числе			Трен. дней	Трен. занятий	Трен. часов	Километры	Повторы	Часы	Тонны
	равнина	среднегорье	высокогорье							
Втягивающий	34	–	–	30	50	52,0	351,1	1440	16,7	4,7
Базовый	58	–	–	53	108	122,3	888,4	3420	24,2	46,2
Контр.-подготовительный	30	–	–	25	54	58,5	348,6	840	12,3	28,6
Соревновательный	16	–	–	13	18	16,3	118,7	–	3,0	–
За 1-й полугодичный макроцикл	138	–	–	121	230	249,0	1706,8	5700	56,2	79,4
Базовый	96	17	–	91	217	245,5	1533,3	5730	61,2	150,0
Контр.-подготовительный	49	–	–	43	87	96,0	564,1	2160	22,8	57,2
Соревновательный	46	–	–	38	58	60,5	347,7	480	16,3	–
Восстановительный	19	–	–	12	12	13,3	81,0	–	2,0	–
За 2-й полугодичный макроцикл	210	17	–	184	374	415,3	2526,1	8370	102,3	207,2
За сезон 1984/1985 гг.	348	17	–	305	604	664,3	4233,0	14070	158,5	286,6
Втягивающий	33	–	–	26	44	51,8	352,5	2400	14,3	–
Базовый	63	–	–	45	100	119,8	738,0	3000	24,2	85,7
Контр.-подготовительный	23	–	–	20	41	50,0	279,4	450	10,2	35,7
Соревновательный	12	–	–	9	9	10,5	64,8	–	1,5	–
Восстановительный	14	–	–	6	7	8,5	50,0	–	2,0	–

Продолжение табл. 10.1

Мезоциклы	Количественные показатели тренировочной деятельности									
	Календ. дней, в том числе			Трен. дней	Трен. занятий	Трен. часов	Километры	Повторы	Часы	Тонны
	равнина	среднегорье	высокогорье							
За 1-й полугодичный макроцикл	145	–	–	106	201	240,5	1484,6	5850	52,2	121,4
Базовый	67	–	–	56	126	156,0	860,3	4320	33,5	114,3
Контр.-подготовительный	45	–	–	40	73	83,3	522,1	540	16,3	42,8
Соревновательный	86	–	–	68	110	128,0	812,8	840	24,2	28,6
Восстановительный	44	–	–	5	5	5,3	30,0	–	0,8	–
За 2-й полугодичный макроцикл	242	–	–	169	314	372,5	2225,2	5700	74,8	185,7
За сезон 1985/1986 гг.	387	–	–	275	515	613,0	3709,8	11550	127,0	307,1
Втягивающий	39	1	–	22	54	66,0	445,6	1020	13,2	42,8
Базовый	11	22	–	25	61	74,5	600,7	1140	15,2	14,3
Контр.-подготовительный	28	–	–	23	55	67,3	352,3	2460	15,0	42,8
Соревновательный	36	–	–	26	39	46,5	292,7	–	6,5	–
Восстановительный	13	–	–	2	2	2,3	18,0	–	0,3	–
За 1-й полугодичный макроцикл	127	23	–	98	211	256,5	1709,4	4620	50,2	100,0
Базовый	48	19	–	55	128	154,5	1028,2	3690	34,0	64,3
Контр.-подготовительный	32	–	–	28	53	62,3	376,6	360	9,2	28,6
Соревновательный	69	–	–	55	99	119,5	706,4	3900	23,2	42,8
Восстановительный	42	–	–	15	15	12,0	89,9	–	2,5	–
За 2-й полугодичный макроцикл	191	19	–	153	295	348,3	2201,0	7950	68,8	135,7
За сезон 1986/1987 гг.	318	42	–	251	506	604,8	3910,4	12570	119,0	235,6
Втягивающий	21	–	–	18	43	51,5	307,5	540	9,7	42,8
Базовый	55	15	21	72	151	181,5	1249,0	3920	31,8	57,1
Соревновательный	19	–	–	14	22	27,8	155,4	570	4,5	7,1
За 1-й полугодичный макроцикл	95	15	21	104	216	260,8	1712,0	5030	46,0	107,1
Базовый	64	18	22	80	198	244,8	1533,9	8890	48,2	121,4
Контр.-подготовительный	24	–	–	19	29	34,0	216,0	90	5,7	7,1
Базовый	27	–	–	23	51	59,5	382,4	2940	11,0	42,8
Соревновательный	63	–	–	56	101	112,5	751,7	1920	23,0	–
За 2-й полугодичный макроцикл	178	18	22	178	379	450,8	2884,0	13840	87,8	171,4
За сезон 1987/1988 гг.	273	33	43	282	595	711,5	4596,0	18870	133,8	278,5
Всего за 4-летний цикл	1326	92	43	1113	2220	2593,5	16449,1	57060	538,3	1107,8

Примечание: названия мезоциклов приводятся в авторском варианте (по Т. Самоленко).

Селуянов В. в качестве образца приводит схему планирования тренировочных нагрузок в годичном цикле у спортсменов – бегунов на 800 м сборной команды СССР, который был представлен на международной тренерской конференции в Португалии. Основную долю объема нагрузки составлял бег в восстановительном (53,7 %) и аэробном режимах (34,3 %). Развивающие средства – смешанный и анаэробный режимы бега – выполнялись в очень малом объеме (8,2 % и 3,8 % соответственно). Длина отрезков темпового бега, как правило, составляла 1/3 от соревновательной дистанции. Гликолитический режим тренировки был запланирован только для случаев выступления в соревнованиях. В план подготовки были включены дополнительные средства – прыжковые упражнения с интенсивностью 50-80 % и

прыжки с максимальными усилиями. Таким образом, спортсмены набирали за год тренировок только 400-500 км бега в развивающем режиме, тогда как сильнейшие бегуны мира имели объем развивающего бега более 1000 км – С. Коу, С. Ауита и др. [14].

Вместе с тем другие исследователи считают иначе. Попов В., Суслов Ф., Ливадо Е. находят оптимальными следующие величины распределения нагрузок в отдельных режимах у высококвалифицированных бегунов: бег преимущественно анаэробной направленности – 3-4 % от общего объема бега; в поддерживающей и развивающих зонах – около 60 % (для средних дистанций) и 65-70 % (для длинных дистанций); бег в восстановительном режиме составляет 10-30 % от общего объема. Скоростно-силовые упражнения, бег в гору и прыжки выполняются в объеме до 30-40 км в год [11].

Никитушкин В., Максименко Г., Суслов Ф. отмечают, что на этапе высшего спортивного мастерства решающую роль играют нагрузки смешанного и анаэробного характера. Это положение согласуется с выводами ряда авторов о том, что ведущим фактором в повышении спортивных результатов является увеличение объема работы в зонах развивающих и субмаксимальных нагрузок за счет соответственного его уменьшения в зонах поддерживающих и восстановительных нагрузок [8, 10].

На основе изучения опыта работы отечественных и зарубежных тренеров П. Кароблис определил следующий оптимальный процент аэробно-анаэробной нагрузки в годичном цикле. В беге на средние дистанции у женщин он составляет 8,5-10 %, у мужчин – 19-22 %, у стайеров – 24,6-25,7 %. Исследования и тренерская практика этого ученого показывают, что повышение результатов в беге на средние и длинные дистанции шло с постоянным увеличением тренировочного объема [7].

Суслов Ф. указывает, что для достижения высоких результатов в беге необходимо не только волнообразно повышать объем бега, но и увеличивать среднюю скорость кроссового, темпового бега и бега на отрезках [8, 10].

Сходные суждения высказывает А. Калиниченко. Он отмечает, что недостаточно характеризовать тренировочные средства только по их направленности для развития отдельных физических качеств или по видам энергетического обеспечения. В практике беговые тренировочные средства имеют более детализованную градацию. Им доказано, что эффективность тренировочного процесса зависит преимущественно от парциальных соотношений объемов бега в зонах различной интенсивности с тенденцией к росту объемов бега повышенной интенсивности в зоне критических скоростей [6].

В связи с этим А. Самоуков приводит слова известного новозеландского тренера А. Лидьярда, отмечавшего, что в подготовке сильнейших бегунов, нет каких-то секретных методов тренировки. Искусство состоит не в состязании, кто больше набегает, а в умении расставлять акценты на работе, обеспечивающей рост основных компонентов специальной подготовленности. Точка зрения

специалистов по этому вопросу не однозначна. Традиционным является подход, при котором распределение нагрузок сводится к суммарным показателям объема с различием лишь в процентах удельного веса интенсивных нагрузок. Таким подходом вряд ли можно воспользоваться в реальной тренировке, не задаваясь вопросом, какой исходный уровень готовности спортсмена и это использовать в качестве критерия, для оценивания нагрузки в данном режиме.

За увеличение объема работы повышенной интенсивности однозначно высказывается Л. Ойфебах.

Воробьев В. также выступает за увеличение доли подготовки в развивающих режимах до 55-60 % и необходимо довести долю бега в соревновательном и околосоревновательном режимах до 15 % у средневикиков и до 8-10 % у стайеров. Анализ подготовки ведущих бегунов прошлого и настоящего свидетельствует, что этот прием периодически использовался спортсменами и тренерами, но не всегда приносил успех.

Построение годичной тренировки тесно связано с выбором принципов планирования нагрузок. Многие теории и практики традиционно являются сторонниками последовательного развития качеств в годичном цикле: вначале закладывается база общей выносливости, а затем развивается специальная. Тренировочный процесс и управление им представляет собой исключительно ответственную и сложную задачу – предусмотреть возможные реакции организма и психики спортсмена на заданные нагрузки в течение длительного времени, чтобы подойти к соревнованиям сезона в состоянии наилучшей готовности.

Приводим примерное распределение тренировочных и соревновательных нагрузок (табл. 10.2) бегунов на средние дистанции в годичном цикле подготовки, по результатам анализа Л.В. Сиренко.

В этом отношении правомерно мнение о необходимости более рационально распределять частные объемы бега в отдельные периоды годичного цикла. Говоря о целесообразности увеличения наиболее интенсивных форм работы в каждом конкретном случае, следует решать, не на сколько километров или процентов от исходного увеличивать показатель, а как это сочетать с другими тренировочными нагрузками, чтобы обеспечить преемственность в развитии специальных качеств. В этом плане в практике не может быть одной и достаточно точной модели в силу индивидуальных различий спортсменов. Во всех случаях необходим творческий подход. Показательным, может быть пример распределения основных средств и тренировочных нагрузок в годичных и полугодовых циклах подготовки выдающихся спортсменов мира. Представлены абсолютные показатели тренировочных нагрузок по полугодовым макроциклам за четырехлетний период подготовки к Олимпийским играм Татьяны Самоленко табл. 10.3. Представлено распределение и соотношение частных объемов беговых нагрузок в четырех годичных циклах подготовки спортсменки табл. 10.3 [12].

Таблица 10.2

**Примерное распределение тренировочных
и соревновательных нагрузок в годичном цикле подготовки
высококвалифицированных спортсменов (1500 м – женщины)**

№	Параметры нагрузки	Месяцы											Всего за год	
		X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		IX
1	Количество тренировочных занятий	28	46	50	50	38	42	48	48	38	38	36	25	487
2	Общий объем бега (км)	260	400	540	500	350	460	490	500	330	340	300	230	4700
3	Объем бега в аэробном режиме (км)	260	397	467	433	285	353	409	380	242	235	218	181	3360
4	Объем бега в аэробно-анаэробном (смешанном) режиме (км):	-	-	70	60	50	85	43	90	65	70	50	37	620
	- непрерывный бег со скор. 4.29-4.00 на 1 км;	-	-	45	35	32	50	25	50	40	45	30	25	377
	- непрерывный бег со скор.быстрее 4.00 на 1 км;	-	-	10	10	10	20	8	10	10	15	10	7	110
	- на отрезках	-	-	15	16	8	15	10	30	15	10	10	5	133
5	Объем бега в анаэробном режиме (км):	-	3	3	7	15	22	38	20	23	35	32	12	220
	- на коротких отрезках до 200 м включительно;	-	-	-	-	1	-	1	2	2	4	6	2	18
	- на средних отрезках до 600 м включительно;	-	-	-	-	3	2	1	3	4	12	10	3	38
	- на длинных отрезках до 5000 м включительно;	-	-	-	3	7	8	5	15	12	12	10	5	77
	- бег в гору на отрезках	-	-	-	1	1	4	26	2	-	3	3	-	40
	- прыжки	-	3	3	3	3	8	5	8	5	4	3	2	47
6	Количество стартов:	-	-	-	1	3	2	1	2	6	3	4	3	25
	- основная дистанция;	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	2	10
	- смежная дистанция;	-	-	-	-	-	-	-	1	4	1	1	1	10
	- кроссовая дистанция	-	-	-	1	1	2	1	-	-	-	-	-	5

Моделирование тренировочного процесса и управление им представляет собой исключительно ответственную и сложную задачу – предусмотреть возможные реакции организма и психики спортсмена на заданные нагрузки в течение длительного времени, чтобы подойти к важнейшим соревнованиям сезона в состоянии наилучшей готовности. Одно из центральных мест в моделировании тренировочного процесса занимают разделы определения сочетания различных средств тренировки и порядка повышения нагрузок. Построение годичной тренировки тесно связано с выбором принципов планирования нагрузок.

Многие теоретики и практики традиционно являются сторонниками последовательного развития качеств в годичном цикле: вначале закладывается база общей выносливости, а затем развивается специальная выносливость. Суслов Ф.П. дает детальные рекомендации по использованию параллельного подхода в планировании нагрузок. Он отмечает, что поскольку период повышения скорости бега, соответствующей анаэробному порогу, составляет суммарно около 12 недель, его следует распределять на два-три базовых мезоцикла. При этом через каждые четыре-пять недель необходимо повышать скорость бега в упражнениях, направленных на решение этой задачи. Первоочередное развитие аэробных и силовых качеств обеспечивает повышение эффективности анаэробных средств тренировки и исключает возможность их отрицательного воздействия [10].

Таблица 10.3

**Основные средства тренировочных нагрузок
по полугодовым макроциклам в процессе
четырёхлетней подготовки Т. Смоленко**

Группы и типы упражнений	Абсолютные показатели тренировочных нагрузок								Соотношение объемов нагрузок в полугодовых макроциклах, %							
	1984/1985	1985/1986	1986/1987	1987/1988	1984/1985	1985/1986	1986/1987	1987/1988	3/1	5/3	7/5	4/2	6/4	8/6		
<i>Объем бега, км, в том числе:</i>	1634,5	2369,7	1384,3	2112,7	1602,9	2103,3	1606,2	2725,3	84,7	115,8	100,2	89,2	99,6	129,6		
Бег 95-100 %, км	7,8	16,5	10,7	17,3	9,7	18,8	6,1	19,4	137,2	90,7	62,9	104,8	108,7	103,2		
Бег 90-100 %, км	21,5	39,0	22,2	38,1	20,4	29,1	29,0	40,3	103,3	91,9	142,2	97,7	76,4	138,5		
Бег 80-90 %, км	49,5	154,1	65,3	153,0	97,9	118,7	106,8	209,0	131,9	149,9	109,1	99,3	77,6	176,1		
Бег до 80 %, км	777,1	1005,1	714,1	850,4	750,9	860,7	611,2	987,3	91,9	105,2	81,4	84,6	101,2	114,7		
Бег с малой интенсивностью, км	778,6	1155,0	572,0	1054,0	724,0	1076,0	853,0	1469,4	73,5	126,6	117,8	91,3	102,1	136,6		
<i>Объем л/а упр., км, в том числе:</i>	44,7	96,3	65,0	60,6	77,0	58,2	75,3	108,4	145,4	118,5	97,8	62,9	96,0	186,3		
Упр. с барьерами, км	2,6	13,0	10,4	10,4	—	2,6	2,6	13,0	400,0	—	—	80,0	25,0	500,0		
Специальные упр., км	35,1	63,6	50,0	44,2	69,0	50,1	59,8	79,1	142,5	138,0	86,7	69,5	113,3	157,9		
Прыжковые упр., км	7,0	19,8	4,6	6,0	8,0	5,5	12,9	16,3	65,7	173,9	161,3	30,3	91,7	296,4		
<i>Объем др. цикл. видов: плавание и ныряние, км</i>	27,6	60,2	35,4	52,0	29,5	39,5	30,5	50,3	128,3	83,3	103,4	86,4	76,0	127,3		
Объем цикл. работы, км	1706,8	2526,1	1484,6	2225,2	1709,4	2201,0	1712,0	2884,0	87,0	115,1	100,2	88,1	98,9	131,0		
<i>Объем ск.-сил. упр. без отягощений, раз, в том числе:</i>	5700	8370	5850	5700	4620	7950	5030	13840	102,6	79,0	108,9	68,1	139,5	174,1		
Барьеры, раз	600	720	540	420	420	780	460	1460	90,0	77,8	109,5	58,3	185,7	187,2		
Прыжки, раз	1500	1800	1350	1050	1050	1950	1150	3650	90,0	77,8	109,5	58,3	185,7	187,2		
Упр. с собств. весом, раз	3600	5850	3960	4230	3150	5220	3420	8730	110,0	79,5	108,6	72,3	123,4	167,2		
<i>Объем ск.-сил. упр. с отягощением, тонн, в том числе:</i>	79,4	207,2	121,4	185,7	100,0	135,7	107,1	171,4	152,9	82,4	107,1	89,6	73,1	126,3		
Метания, тонны	8,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Упр. с отягощ., тонны	71,4	207,2	121,4	185,7	100,0	135,7	107,1	171,4	170,0	82,4	107,1	89,6	73,1	126,3		
<i>Объем ОФП, час, в том числе:</i>	56,2	102,3	52,2	74,8	50,2	68,8	46,0	87,8	92,9	96,2	91,6	73,1	92,0	127,6		
Игры, час	21,5	48,0	23,0	27,0	18,0	23,5	12,0	29,5	107,0	78,3	66,7	56,3	87,0	125,5		
ОРУ, час	34,7	54,3	29,2	47,8	32,2	45,3	34,0	58,3	84,1	110,3	105,6	88,0	94,8	128,7		

Примечания:

1. Цифрами от 1 до 8 обозначены полугодовые макроциклы: нечетные – осенне-зимние и четные – весенне-летние.
2. Соотношение объемов тренировочных нагрузок указано по сравнению с аналогичным макроциклом предыдущего сезона, выделены значения, отличаются на 25 %.

Что касается применения силовых нагрузок в годичном цикле, то здесь тоже можно выделить два основных варианта их планирования: распределенный и сосредоточенный. Первый предполагает относительно равномерное размещение средств, в рамках годичного цикла, второй – сосредоточение (концентрацию) на определенных этапах подготовки. В отдельных отечественных и зарубежных школах бега с успехом используются оба варианта такого планирования. Существует также мнение (Ф. Суслев), что на всех этапах годичного цикла развитие выносливости не вступает в противоречие с развитием силовых качеств при условии, если объем средств силового воздействия составляет не более 20 % от общего объема времени, направленного на развитие выносливости и быстроты [8, 10].

Таблица 10.4

Распределение и соотношение частных объемов беговых нагрузок в годичных циклах четырехлетней подготовки Т. Самоленко

Месяцы, годы	Режимы беговых нагрузок																Сумма аэробного и восстановительного			
	Анаэробный				Смешанный				Аэробный				Восстановительный							
	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988
X	1,6	0,0	6,3	4,0	16,6	21,1	20,9	23,0	37,5	55,3	39,7	33,6	44,3	23,6	33,1	39,4	81,8	78,9	72,8	73,0
XI	3,5	10,9	4,0	9,6	10,2	17,3	19,9	14,6	41,4	33,6	41,5	32,9	44,9	38,2	34,7	42,8	86,3	71,8	76,2	75,7
XII	7,4	10,1	7,1	10,1	10,5	8,8	14,3	10,1	36,2	38,7	39,2	16,4	45,9	42,4	39,4	63,5	82,1	81,1	78,6	79,9
I	7,2	11,5	10,2	10,2	10,4	13,8	10,5	6,7	36,1	19,4	30,5	30,7	46,3	55,3	48,8	52,4	82,4	74,6	79,3	83,1
II	5,2	9,9	13,6	11,8	11,8	9,0	6,4	6,1	38,2	40,5	25,2	26,5	44,8	40,5	54,8	55,6	83,1	81,1	80,0	82,1
III	14,5	9,1	5,0	12,9	11,8	13,8	7,2	11,3	21,2	30,6	42,5	26,8	52,6	46,5	45,3	49,0	73,7	77,1	87,8	75,8
IV	15,0	9,5	6,9	10,3	11,3	14,3	15,8	9,5	27,5	29,8	38,2	27,0	46,2	46,4	39,1	53,2	73,7	76,2	77,3	80,2
V	7,3	9,2	6,9	8,6	10,0	4,5	7,5	8,0	43,2	42,9	39,9	35,0	39,5	43,5	45,8	48,5	82,7	86,3	85,7	83,4
VI	9,8	10,3	10,6	12,1	8,9	5,7	7,2	5,7	38,6	42,5	25,6	34,4	42,6	41,5	56,6	47,8	81,2	84,0	82,2	82,2
VII	11,5	7,9	9,0	9,9	4,1	6,6	7,9	10,1	38,0	42,3	38,5	28,4	46,3	43,2	44,6	51,6	84,3	85,5	83,1	80,0
VIII	7,4	16,2	12,7	10,2	18,5	11,4	6,7	6,5	20,8	7,2	22,7	27,4	53,3	65,2	57,9	55,8	74,1	72,4	80,6	83,3
IX	1,6	3,4	2,9	8,3	9,1	2,7	4,9	9,2	17,1	0,0	0,0	25,1	72,1	93,9	92,1	57,4	89,2	93,9	92,1	82,5

Примечание: показатели рассчитаны по отношению к общему объему бега за месяц. Наибольшие величины за сезон – выделены.

10.2. Содержание недельной (в микроциклах) тренировки бегунов на средние, длинные дистанции

В практике ведущих бегунов отдельные этапы тренировки состоят из одного-двух мезоциклов разной длительности. Каждый мезоцикл заканчивается разгрузочным микроциклом или соревнованиями.

Различные мезоциклы состоят из однородных недельных микроциклов (втягивающий, объемный, интенсивный, разгрузочный, силовой, подводящий, микроцикл переходного периода). Сочетание нагрузочных и разгрузочных недель может быть таким – 2 : 1,3 : 1,5 : 1. Эти соотношения зависят от назначения мезоциклов, объема и интенсивности отдельных средств.

Общее представление об основных параметрах недельной и дневной тренировочной нагрузки у спортсменов высокой квалификации в беге на средние и длинные дистанции можно составить по материалам табл. 10.5 [16].

Втягивающий или восстановительный микроцикл используется для подготовки организма спортсмена к работе и поддержания уровня тренированности. Его планируют в начале подготовительного периода, после перерывов, вызванных болезнью, в ходе адаптации к горным, климатическим и временным факторам, по окончании напряженных соревнований. Работа ведется спокойно, не напряженно. В микроцикле 10-12 тренировок – одна

две в день. Объем бега в экстенсивной зоне 5-10 % от общего недельного объема. В большом объеме выполняются локальные силовые упражнения для подготовки опорно-двигательного аппарата, что определяет характер средств восстановления. После утренней разминки рекомендуются ножные ванны с температурой воды 40-45 °С, чередующиеся с дождевым душем переменной температуры.

Таблица 10.5

**Основные параметры недельной тренировочной нагрузки
у легкоатлетов высокой квалификации на этапе спортивного
совершенствования (по И. Тер-Ованесяну)**

№ п/п	Вид легкой атлетики	Количество занятий в день (раз)	Количество занятий в неделю (раз)	Продолжительность занятий в день (час)	Количество часов в неделю	Объем основных средств в неделю
1	Бег на средние и длинные дистанции	до 3	до 14	до 5	30	250 км

Основные восстановительные процедуры (местный ручной массаж, электропроцедуры, сауна) проводятся по окончании тренировочного дня не чаще 2 раза в неделю.

Объемный, или базовый, микроцикл предназначен для дальнейшего развития основных функциональных систем организма спортсмена и повышения волевой подготовленности. Планируют его в подготовительном периоде, реже в соревновательном – после длительной серии соревнований. Общий объем бега близок к максимальному, па уровне 90-100 %. Объем бега в экстенсивной зоне 10-30 %, а в интенсивной и максимальной – 2-3 %. Количество силовых упражнений локального характера снижается, а увеличивается к концу базового этапа объем бега по пересеченной местности. В недельном цикле проводится 12-18 тренировочных занятий (две-три тренировки в день). Этот цикл планируется в зимний период для повышения общей подготовленности организма. При трех тренировочных занятиях в день после первой или второй тренировки (обычно с более высокой нагрузкой) рекомендуются расслабляющие ванны, вибровоздействия. По окончании тренировок используют ручной массаж, ванны различного состава, подводный массаж, суховоздушную или парную баню.

Интенсивный микроцикл предназначен для совершенствования специальной работоспособности, волевых качеств и подготовки к соревнованиям. Его планируют в зимнем соревновательном этапе и преимущественно в соревновательном периоде. Общий объем бега 70-90 % от максимального; объем бега в экстенсивной зоне у бегунов на средние дистанции – 5-10 %, у стайеров и марафонцев – 10-15 %. Объем бега в интенсивном режиме – 5-8 %, а в максимальном – 1-1,5 % от общего объема бега в неделю. В недельном цикле проводится 12-15 тренировок (две-три в день). Используются локальные силовые упражнения.

В интенсивном микроцикле после первой тренировки используют средства общего воздействия: массаж, ванны ограниченной продолжительности. Применение в один день двух средств общего воздействия более целесообразно для бегунов на длинные и сверхдлинные дистанции (например, массаж после первой тренировки, а подводный массаж или ванна после второй).

Силовой микроцикл используют на протяжении 3-4 недель в конце первого, чаще второго базового этапа для развития силы и силовой выносливости. Объем бега составляет 80-90 % от максимального, объем работы в экстенсивном режиме 5-15 %, а в интенсивном – 5-8 %, в максимальном – 1-1,5 %. В неделю проводится 12-14 тренировок (две-три тренировки в день). Используют методы восстановления и закалывающие процедуры.

Разгрузочный микроцикл планируется после напряженной тренировки, а иногда и соревнований во все периоды для активного отдыха, снятия нервного и физического напряжения. Общий объем бега снижается до 50-60 % от максимального; значительно снижается объем экстенсивных и интенсивных средств тренировки. В этом микроцикле используют спортивные игры, плавание, пешие походы.

Физиотерапевтические процедуры в разгрузочных микроциклах выбирают в зависимости от характера утомления. В полном объеме используют методы общего воздействия. При применении местных процедур необходимо учитывать характер утомления.

Подводящий, или предсоревновательный, микроцикл планируют в последнюю неделю перед ответственными соревнованиями – он является контрастным по отношению к предыдущим циклам. Общий объем бега составляет всего 40-60 % от предыдущего, интенсивного. Бег в экстенсивной зоне почти не применяется, объем бега в экстенсивной и максимальной зонах – до 12 % от общего объема. Сохраняются соревновательные скорости выполнения упражнений. Количество восстановительных мероприятий уменьшается. Через каждые два дня целесообразны однодневные перерывы с использованием локальных воздействий. Из процедур общего воздействия основное внимание уделяют ручному массажу. Один раз в начале недельного цикла можно использовать сауну, но не позднее чем за пять дней до соревнований.

Микроцикл переходного периода строится для каждого бегуна индивидуально.

Построение этапов подготовительного периода обычно связано с повторением начала втягивающего периода, а далее – объемных микроциклов. Наиболее распространена в этом периоде следующая структура: три втягивающих микроцикла и один разгрузочный; на базовых этапах – два-три микроцикла объемных или силовых и один разгрузочный. Общий объем бега в первых двух-трех микроциклах повышается, а в разгрузочном значительно снижается. Если объемы тренировочной нагрузки бегунов еще не достигли максимальных, то возможна такая структура: три объемных и один разгрузочный микроцикл.

При подготовке к зимним соревнованиям трехнедельная структура выглядит следующим образом: объемный микроцикл, интенсивный, разгрузочный; четырехнедельная структура – объемный микроцикл, силовой, интенсивный и разгрузочный. На предсоревновательном этапе используют комбинации объемных и интенсивных микроциклов, после которых следует разгрузочный.

Этапы соревновательного периода обычно связаны с межсоревновательными интервалами. Практика показывает, что ответственные соревнования встречаются в календаре бегунов с интервалом от двух до шести недель.

Тренировка планируется на период от одного ответственного соревнования до другого. Поэтому соревновательный период распадается на ряд этапов.

Структура этапа зависит от его длительности. Если интервал между соревнованиями – неделя, надо использовать разгрузочный или подводящий микроцикл. В занятиях используют восстановительные кроссы, разминки и ускорения. При интервале в полторы недели можно провести на стадионе одну-две напряженные тренировки через три-четыре дня после первых соревнований. Двухнедельный предсоревновательный этап состоит из интенсивного и подводящего микроциклов. Если прошедшие соревнования были очень напряженными, первые три дня после них можно провести в разгрузочном режиме. Трехнедельный предсоревновательный этап состоит из двух интенсивных микроциклов и одного подводящего. Четырехнедельный предсоревновательный этап состоит из втягивающего, или объемного микроцикла, двух интенсивных и одного подводящего.

Построение тренировки на этапе непосредственной подготовки к главному старту – важный момент всей системы подготовки бегунов. Этот этап охватывает период между главным отборочным стартом и главным соревнованием сезона у бегунов на средние и длинные дистанции и длится 4-7 недель. Основные задачи этого этапа: восстановление работоспособности после главных отборочных соревнований, дальнейшее совершенствование физических качеств и технико-тактических навыков, создание и поддержание психологической готовности спортсменов к соревнованиям с помощью регуляции и саморегуляции состояния, восстановление после высоких физических и психических нагрузок.

После главного отборочного соревнования планируется разгрузочный микроцикл длительностью четыре-семь дней. Проводится он в домашних условиях. В эти дни можно почти полностью отказаться от интенсивных упражнений и посвятить время прогулкам в лесу, играм, упражнениям из других видов спорта.

После фазы восстановления структура тренировки изменяется. Первый микроцикл характеризуется постепенным нарастанием объема, а затем и интенсивности нагрузки; к концу микроцикла объем достигает максималь-

ных для данного этапа величин. Вслед за этим микроциклом идут циклы, получившие название ударных.

В беге на средние и длинные дистанции ударное значение приобретает сначала объемный микроцикл, характеризующийся высоким объемом и средней интенсивностью, а затем интенсивный микроцикл, имеющий высокую интенсивность и средний объем. Ударное значение эти микроциклы приобретают еще и потому, что могут проводиться в условиях среднегорья (1600-2500 м над уровнем моря). Суммарное воздействие климатических факторов и тренировочных нагрузок на организм предъявляет повышенные требования к спортсмену. После объемного микроцикла проводятся один-три интенсивных микроцикла, в ходе которых возможно участие в контрольных соревнованиях. Заканчивается ЭНП подводющим микроциклом, в котором снижен общий объем тренировочных нагрузок.

Таким образом, трех и четырехнедельная тренировка характеризуется высокими нагрузками на достаточно напряженном психическом фоне, что требует индивидуализации подготовки.

Исследования показывают, что после предельной работы тренированный спортсмен полностью восстанавливается через 72-96 ч. Поэтому максимальные нагрузки не следует применять более два-три раза в неделю.

Работоспособность в недельном микроцикле возрастает к концу недели, поэтому наибольшие нагрузки и соревнования планируют на пятницу или субботу. Однако можно перестроить недельный цикл так, чтобы высокая работоспособность проявлялась в нужные дни недели. В этом случае главным принципом остается чередование высоких, средних и восстановительных нагрузок. Можно планировать повышение нагрузки во вторник и пятницу, в среду и субботу или в понедельник и пятницу. Можно также повышать нагрузку в понедельник, среду и пятницу или во вторник, четверг и субботу, чередуя их со средними или малыми.

В конце недели может быть день отдыха, когда проводится только зарядка, легкая восстановительная тренировка в беге или прогулка. Иногда требуется еще один такой разгрузочный день – в четверг или среду. И все же надо стремиться даже в день отдыха утром проводить восстановительный бег.

При подготовке к ответственным соревнованиям рекомендуется строить микроцикл по срокам предстоящих соревнований. Если в соревнованиях на 800 м забеги и финал состоятся в пятницу и субботу, а в беге на 5000 м – в понедельник и среду, примерно за четыре-шесть недель до них следует проводить тренировочные занятия с высокой нагрузкой именно в эти дни недели, а с малой интенсивности – накануне и после них.

Перед ответственными соревнованиями последнюю тренировку с высокими по интенсивности нагрузками проводят за 5-7 дней.

Автор статьи предлагает в базовом мезоцикле состав тренировочных средств: в группе упражнений «бег с интенсивностью 95-100 %» необходи-

мо использовать повторный бег на 30, 50 и 60 метров; в группе «бег с интенсивностью 90-100 %» – повторный бег на 200 и 300 метров. Среди средств группы «бег с интенсивностью 80-90 %» необходимо применять задания однократного или повторного пробегания дистанций 400, 600, 800 и 1000 метров. Бег с интенсивностью до 80 % помимо традиционных средств: бег с малой интенсивностью и темпового бега, кроссов и ускорений, добавлены повторным пробеганием дистанций свыше 1,5 км, чаще всего – 2000 метров. Также следует выполнять легкоатлетические и барьерные упражнения, разнообразные прыжки, упражнения с отягощением и собственным весом, плавание и ныряние.

В осенне-зимнем подготовительном периоде базовый мезоцикл состоит из пяти микроциклов – втягивающего, подводящего, двух ударных и восстановительного. Втягивающие микроциклы использовались в начале подготовки, продолжительность шесть дней. В начале микроцикла или серии микроциклов необходимо применять по одному тренировочному занятию, далее – двухразовые или трехразовые занятия в день. Суммарная продолжительность работы за день увеличивается от 0,8-1,8 часа до 2,3-3,5 часов. Динамика нагрузки в микроциклах этого типа предусматривает ступенчатое возрастание объемов циклической работы и общей физической подготовки: от 6 до 31 км и от 10 до 70 минут в день.

Ударные микроциклы имеют продолжительность от трех до двадцати восьми дней. Необходимо использовать двухпиковый вариант недельных циклов для освоения «ударных» нагрузок со снижением объема работы или сменой направленности занятий в третий-четвертый и в шестой-седьмой день микроцикла. На этом этапе подготовки преобладают нагрузки циклического характера и для активизации восстановительных процессов следует использовать два методических приема: волнообразное изменение объема бега и варьирование числа тренировочных занятий, проводимых в один день.

Тренировочный режим в ударных микроциклах предусматривает проведение трех занятий в день. В ординарных микроциклах используются комбинирование двух- и трехразовых занятий. За день выполняются такие объемы работы: 13-33 км циклических упражнений и 30-70 минут ОФП. Объем работы в дни занятий скоростно-силовой направленности составляет либо 90 повторений и 7,1 тонны, либо 480 повторений. Такие занятия применяются три дня подряд во второй, третий и четвертый дни семидневного микроцикла. Скоростно-силовые упражнения с отягощением используются с промежутком в один день и предшествуют плаванию.

Серия ударных микроциклов чередовалась с восстановительным или восстановительно-поддерживающим малым циклом длительностью до семи дней. Необходимо сочетать двух-трех микроциклов суммарной продолжительностью семь дней. Например, пятидневный и двухдневный, четырехдневный и трехдневный, два двухдневных и трехдневный. По динамике объемов

от дня ко дню или от микроцикла к микроциклу хорошо просматриваются три варианта: традиционная двухпиковая динамика, последовательное возрастание или снижение нагрузки. В эти дни напряженность тренировочного процесса снижается. За день выполняются объемы работы: 6-17 км циклических упражнений и до 70 минут ОФП.

В восстановительных микроциклах скоростно-силовые упражнения, как правило, не используются, в восстановительно-поддерживающих циклах их объем традиционный – 90 повторов и 7,1 тонны или 480 повторов. По сравнению с втягивающими мезоциклами меньше процент бега с интенсивностью до 80 % (33-47 %), однако увеличился вклад бега с малой интенсивностью. В осенне-зимнем базовом мезоцикле его величины находятся в диапазоне 39 – 52 %, суммарная доля этих двух типов упражнений составила от 83 % до 90 %, что несколько меньше, чем во втягивающих мезоциклах (было 87-96 %).

Подводя итог, автор статьи рекомендует пять тренировочных микроциклов для бегуний на средние дистанции высокой квалификации в осенне-зимнем подготовительном периоде: втягивающий, подводящий, два ударные и восстановительный. Втягивающий микроцикл использовать в начале полугодового макроцикла. Объем циклической работы в течение дня возрастает от 6 до 29 км, а общей физической подготовки – от 10 до 70 минут. В ударных микроциклах тренировочный режим предусматривает проведение трех занятий в день. За день выполняется 13-33 км циклической работы и 30-70 минут ОФП. Скоростно-силовые упражнения применяются три дня подряд во второй, третий и четвертый дни семидневного цикла. Занятия с отягощением и без отягощений чередуются 90 повторов тонны, либо 480 повторов. В подводящих микроциклах тренировочный режим предусматривает переход от трех до двух и одного занятия в день либо их чередование. В течение дня затрачивается от 0,8 до 3,8 часов, а объемы работы составляет 5-27 км циклических упражнений и 10-70 минут ОФП. Восстановительные микроциклы характеризуются последовательным снижением нагрузки, которая переходит в пассивный отдых [13].

10.3. Особенности подготовки бегунов на средние и длинные дистанции в условиях среднегорья и высокогорья

В условиях равнинной подготовки достижение высоких спортивных результатов в беге обеспечивается главным образом за счет увеличения объема и интенсивности тренировочных нагрузок. Однако применение горных условий способно повысить эффективность выполняемой работы без увеличения объемных и временных параметров тренировочного процесса. В частности, изучение информации о тренировке ведущих бегунов Кении, Эфио-

пии, Туниса и Марокко показывает, что общий объем бега и количество тренировочных занятий у них меньше, чем у бегунов Европы, Америки, Океании. Основоположник китайской технологии тренировки бегуний на длинные дистанции тренер Ма среди основных своих секретов отмечает, «чуть ли не полугодичную» тренировку спортсменов в горах на высоте 2000-2500 м, чередуя месяц тренировок «на высоте» с месяцем на равнине. При этом в течение всего года спортсменки используют интенсивные и большие беговые нагрузки, набегая за неделю (даже в горах) до 250 км.

Практический опыт и результаты медико-биологических исследований способствовали тому, что тренировка в горах стала неотъемлемой частью системы подготовки высококвалифицированных бегунов любой специализации.

Хоменков Л. отмечает, что успех подготовки в условиях среднегорья во многом зависит от оптимальной динамики тренировочных нагрузок. При этом главными условиями эффективности горной подготовки являются высокий уровень тренированности перед выездом в горы и освоение спортсменом больших тренировочных нагрузок, характерных для данного периода или этапа. По мнению В. Платонова, неизбежное смещение акцентов в тренировочном процессе, обусловленное условиями гор, некоторая коррекция параметров тренировочной работы должны компенсироваться соответствующими мерами как в процессе самой подготовки в горах, так и во время предшествовавшей или последующей тренировки на равнине.

Результаты исследований и спортивный опыт показывают, что тренировка в среднегорье может применяться от двух до пяти раз в год. При этом выезд в среднегорье может совпадать по длительности с соответствующим этапом тренировки (ударный, предсоревновательный), периодом (переходный), или являться составной частью более длительного этапа (базового, непосредственной подготовки к ответственным соревнованиям и т.д.).

Большинство ученых построение тренировочного процесса в горах связывают с этапами акклиматизации. Булатова М. считает, что в основе рационального планирования горных гипоксических тренировок должен лежать принцип планомерного прохождения начальной стадии адаптации (острой адаптации); удлиненность во время второй стадии (переходной адаптации) формирования структурных и функциональных изменений; поддержания комплекса адаптационных изменений на относительно стабильном уровне, характерных для третьей стадии (устойчивая адаптация) [2].

Основываясь на проведенных исследованиях, авторы указывают, что работа большой интенсивности, проводимая в первую неделю пребывания в условиях среднегорья, в дальнейшем ухудшает спортивную работоспособность. Так, по сведениям Г. Копылова спортсмены, у которых нагрузка в течение первой недели пребывания в горах не превышала 85 % объема предыдущей нагрузки на равнине, наиболее успешно выступают в соревнованиях сразу после окончания сбора. Спортсмены, выполнившие в этот пери-

од 90 % привычной работы, показывают результаты ниже своих возможностей. Часто предлагается следующая схема применения нагрузок: на I этапе (5-7 дней) рекомендуется значительное снижение интенсивности и объема (10-20 %); на II этапе (5-7 дней) достижение величин тренировочных нагрузок, имевших место до подъема в горы; на III этапе (10-15 дней) объем и интенсивность даются с учетом подготовки к предстоящим соревнованиям.

Существует мнение (В. Фарбей, Е. Грозин, Л. Баранов), что момент выезда в среднегорье целесообразно совместить с циклом тренировки, на которой планируется снижение нагрузки. В этом случае период острой акклиматизации проходит более успешно.

У бегунов, по мнению Л. Хоменкова, общий объем бега в первом микроцикле может быть почти полностью сохранен (90-100 % от освоенного), однако интенсивность необходимо снизить за счет уменьшения скорости и количества повторений, а также увеличения интервалов отдыха. Во втором микроцикле общий объем бега может быть сохранен или увеличен (но не более чем на 10 %) в зависимости от задач подготовки. Интенсивность увеличивают, повышая скорость бега, увеличивая количество повторений, длину отрезка и уменьшая интервалы отдыха, увеличивая количество тренировок в беге на отрезках. В третьем и четвертом микроциклах тренировочные нагрузки используют на равнинном уровне. Сохраняется общий объем, увеличивается интенсивность тренировки. Если после тренировок в среднегорье планируется выступление в соревнованиях (3-6-й дни), то последние 3-4 дня перед ними автор рекомендует провести в подводящем режиме; снизить объем и интенсивность нагрузки, уменьшив длительность кроссового бега, количество повторений и интервалов отдыха. После окончания тренировки в горах первые 2-3 дня в привычных условиях используют длительный непрерывный бег аэробного характера. В подготовительном периоде проводят объемные микроциклы, а в соревновательном планируют этап непосредственной подготовки к ответственным соревнованиям.

Некоторые авторы (В. Никитушкин, Г. Максименко, Ф. Суслов) указывают на необходимость разграничения задач подготовки в условиях среднегорья и высокогорья: первая – это выступление в соревнованиях на такой же или близкой к ней высоте; вторая – это повышение спортивных достижений на равнине или в предгорье [10, 15]. В процессе многолетней работы с бегунами на 1500-5000 м ими определена и апробирована структура этапа непосредственной подготовки к ответственным соревнованиям, состоящая из трех фаз: фаза подготовки на среднегорье – 2-3 недели (повышение специальной работоспособности по принципу «ударной» тренировки); фаза подведения к главному старту сезона – 2-3 недели: тренировка по принципу непосредственной подготовки к ответственным соревнованиям (период реакклиматизации) в адекватных высотных и климатических условиях; фаза выступления в главных соревнованиях спортивного сезона – 18-25-й день после спуска с гор.

Авторы предлагают в фазе «острой» акклиматизации использовать втягивающие микроциклы (заниженная интенсивность при достаточно высоком объеме). Скоростные и силовые упражнения применять в объеме, меньшем, чем обычно. Во втором микроцикле, приходящемся на переходную фазу акклиматизации, постепенно переходить к привычным тренировочным нагрузкам, но общий объем не повышать. Включать тренировочные старты и упражнения по совершенствованию отдельных элементов упражнений. В третьем и последующих микроциклах интенсивность занятий не ограничивать. Однако, в последние 2-4 дня перед спуском рекомендуется общий объем и объем интенсивных средств снизить, если планируется участие в соревнованиях в 1-й неделе периода реакклиматизации. Если главные соревнования проводятся в условиях среднегорья, то фаза подготовки может длиться 3-3,5 недели, после чего следует планировать спуск не более чем на 2-3 дня для перелета к месту соревнований.

Таким образом, большинство специалистов склоняются снижению интенсивности и объема тренировочных нагрузок в первую неделю пребывания в среднегорье и постепенному увеличению к концу второй и даже третьей недель. Однако эти рекомендации рассчитаны преимущественно для спортсменов невысокой квалификации.

В то же время, по мнению Т. Самоленко, высококвалифицированные спортсмены с большим горным стажем могут выполнить объем бега не меньше, а иногда и больше, чем при тренировках на уровне моря и лишь незначительно снизить интенсивность нагрузки. Выезды в горы желательно приурочивать на базовый мезоцикл использовать на первом, третьем и четвертом году и всегда на базовый мезоцикл полугодичного цикла подготовки и не противоречит общепринятой практике. Поскольку подготовительный период наиболее длительный в макроцикле. При этом построение тренировочного процесса на этапах горной подготовки следует видоизменять. В год проведения Игр Олимпиады в каждом полугодичном цикле последовательно были проведены по два сбора – сначала в среднегорье, а затем в высокогорье.

На первом году цикла использовалась волнообразная динамика изменения общего объема циклической работы: сначала небольшое снижение объема (на 10 % по сравнению с предшествующим мезоциклом), затем достаточно резкое повышение (на 35 %, что соответствовало самому большому недельному объему за макроцикл) и снова снижение (на 3 % от предыдущего мезоцикла). На третьем году цикла стратегия была несколько иной: существенное снижение объемов в первую неделю (29-36 % по сравнению с предшествующим мезоциклом), а во вторую и третью недели – превышение величин беговой нагрузки, имевшей место до подъема в горы (на 18-36 %). Именно во вторую и третью недели были выполнены самые большие недельные объемы за полугодичный макроцикл. Бег с интенсивностью 80-90 % в недельных циклах использовался вариативно: в том же объеме, что и на

равнине. Легкоатлетические упражнения имели тенденцию к существенно-му увеличению объемов.

Четыре сбора в горах в год проведения Игр Олимпиады: втягивающий (среднегорье), интенсивный и силовой (высокогорье), стабилизирующий на фоне достаточной интенсивности (высокогорье), объемный и интенсивный (среднегорье). В среднегорье бег с малой интенсивностью и равномерный кросс рекомендуется сочетать с фартлеком на пересеченной местности. Соревновательные старты желательно не использовать. После спуска с гор необходимо снизить общий объем и интенсивность нагрузок.

Можно считать, что индивидуальная динамика нагрузок в микроциклах и содержание тренировочных занятий в условиях среднегорья требуют творческого подхода [12]. Большинство ученых построение тренировочного процесса в горах связывают с этапами акклиматизации.

Библиографический список к главе 10

1. Астранд П.О. Факторы, обуславливающие выносливость спортсмена // Наука в олимпийском спорте. – 1994. – № 1. – С. 43-46.
2. Булатова М.М., Платонов В.Н. Спортсмен в различных климато-географических и погодных условиях. – К.: Олимпийская литература, 1996. – 176 с.
3. Виру А.А., Юргенштейн Я.Г., Писук А.П. О специфике воздействия методов тренировки на развитие выносливости // Теория и практика физического воспитания. – 1989. – № 11. – С. 20-24.
4. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 136 с.
5. Кайтмазова Е.Н., Теннов В.П. Легкая атлетика за рубежом. На старте женщины. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 263 с.
6. Калининченко А.И. Критерии контроля специальной работоспособности и классификация тренировочных беговых средств у стайеров старших разрядов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1981. – 15 с.
7. Карблис П.-П.Б. Методика подготовки бегунов на средние и длинные дистанции в годовом цикле: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тарту, 1975. – 30 с.
8. Никитушкин В.Г., Максименко Г.Н., Суслов Ф.П. Подготовка юных бегунов. – К.: Здоров'я, 1988. – 112 с.
9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: Общая теория и ее практические приложения. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
10. Подготовка сильнейших бегунов мира / Ф.П. Суслов, Г.Н. Максименко, В.Г. Никитушкин, В.В. Брейзер, С.А. Тихонов. – К.: Здоров'я, 1990. – 206 с.

11. Попов В.Б., Суслов Ф.П., Ливадо Е.И. Юный легкоатлет: Пособие для тренеров ДЮСШ. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 224 с.

12. Самоленко Т.В. Особенности многолетней подготовки высококвалифицированных спортсменов к олимпийским играм и чемпионатам мира в беге на средние и длинные дистанции (по данным автоэксперимента): дисс. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.01 / Т.В. Самоленко. – Харків: Держ. акад. фіз. культури, 2007. – 315 с.

13. Самоленко Т. Тренировочные микроциклы в осенне-зимнем подготовительном периоде бегуний на средние дистанции высокой квалификации / Т. Самоленко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2012. – № 2. – С. 97-100.

14. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции [Текст] / В.Н. Селуянов. – М.: ТВТ Дивизион, 2007. – 112 с.

15. Суслов Ф.П. Тренировка в условиях среднегорья как средство повышения спортивного мастерства: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1985. – 48 с.

16. Тер-Ованесян И.А. Подготовка легкоатлета: современный взгляд. – М.: Terra-Спорт, 2000. – 128 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТРЕЛКОВ-ПУЛЕВИКОВ

Актуальность. Все течет, все меняется – это изречение древности как нельзя более актуально в наше время. К сожалению, спорт от состязаний все более и более превращается в шоу. А шоу имеет свои характерные черты, свои законы. Телевидение диктует свои права, да и современная публика хочет видеть быстрый и объективный результат. Это не всегда означает справедливый и достоверный результат, но, таковы правила игры в современной жизни. Об этом много можно говорить, но наша задача состоит в том, чтобы остановиться, во-первых, на виде спорта – пулевая стрельба, а, во-вторых, на финальной части упражнения, где и разыгрываются медали.

Сразу надо оговориться, что пулевая стрельба, как вид спорта, сочетает в себе: физические нагрузки, силовую выносливость, но, главное – это морально-волевые и психические усилия. В настоящее время большее значение, чем прежде, приобретает тактика ведения стрельбы, скорость выполнения выстрела, концентрация внимания, быстрое восстановление. Все это повлекло за собой изменение правил соревнований, которые стали существенно отличаться от традиционных. В настоящее время, по правилам соревнований, результат спортсменов, попавших в финал, практически обнуляется и никакого преимущества лидеры квалификации не имеют. Только результаты финальной стрельбы определяют победителя и призеров соревнований. Здесь очень важна тактика ведения стрельбы, т.е. на этапе квалификации основная задача – попадание в финал с наименьшими потерями. Под потерями следует понимать: физические, морально-волевые, психологические. Если спортсмен выложился в квалификации достаточно сильно, то возникает проблема быстрого восстановления перед финальной частью. Сразу встает вопрос об изменении методики подготовки спортсменов.

На наш взгляд, одной из составляющей при решении перечисленных задач, является ускорение производства выстрела в медленных видах стрельбы. Еще это связано и с сокращением времени на выполнение упражнений. Многие тренеры говорят и говорили, что нужно, по возможности, стрелять быстрее, но, как это сделать, имея достаточно много времени на стрельбу, имея возможность неоднократно откладывать неподготовленный выстрел, тем более, если у подавляющего числа спортсменов очень высокая устойчивость оружия. Раньше у стрелков была такая возможность: передержал выстрел, не совместил устойчивость с нажимом на спусковой крючок, подработал мышцами и т.д., в настоящее время, такая возможность все более

уменьшается. Здесь необходимо помнить, что с каждым подъемом оружия затрачиваются усилия, следовательно, накапливается усталость. Нажим на спусковой крючок должен начаться значительно раньше, особенно в упражнениях, где есть ограничения в его натяжении. Выстрел должен быть произведен в рамках 6-8 секунд после затаивания дыхания. Известно, что наилучший результат спортсмен может достичь в статическом состоянии именно в этот временной предел.

В связи с этим возникла необходимость в корректировке методики тренировки. Наиболее эффективным стало сокращение времени на выстрел, в связи с этим минимизацию указанных затрат. Таким образом, нами было проведено исследование, целью которого являлась разработка методики 7 секунд для практического повышения результатов стрельбы у стрелков-пулевиков.

11.1. Разновидности техники стрельбы из пистолета

1 метод [1-2]

Техника выполнения выстрела складывается из определенных действий стрелка: прицеливание (изготовка, управление дыханием, собственно прицеливание) и управление спуском.

Изготовка стрелка должна быть экономичной с точки зрения затрат физической и нервной энергии.

В практике стрельбы из пистолета различают варианты изготовки вполоборота к мишени и боком к мишени. Принятая поза должна быть естественной и удобной. В процессе совершенствования техники стрельбы спортсмена именно изготовка имеет немаловажную роль. Она должна обеспечивать наименьшие колебания стрелка с оружием.

Мышцы скелетной мускулатуры, участвующие в сохранении принятой позы, находятся в небольшом рабочем тоне, необходимом для максимального уменьшения подвижности во всех суставах тела. Вследствие постоянной тренировки мышц колебания системы «стрелок оружие» постепенно уменьшаются.

Положение ног. Наиболее удобна и устойчива изготовка, при которой стопы находятся друг от друга на ширине плеч или немного ближе и разведены в стороны естественно, без какого-либо напряжения. Угол между ними колеблется от 0 до 40 градусов (в зависимости от индивидуальных особенностей стрелка).

Слишком узкая постановка ног сближает точки опоры и неблагоприятно сказывается на устойчивости. Слишком широкая постановка ног вызывает излишние мышечные напряжения и затрудняет равномерное закручивание тела стрелка, которое необходимо для переноса пистолета с мишени на мишень. Для устойчивости системы «стрелок оружие» важна величина

площади опоры, которая ограничивается наружным контуром ступней и линиями, соединяющими носки и пятки.

Вес тела стрелка с оружием должен быть равномерно распределен на обе ноги или чуть больше на ногу, стоящую сзади, и несколько ближе к носкам. Это в известной мере способствует равной мышечной чувствительности каждой ноги, особенно мышц передней и задней стороны голени, а также равным энергетическим затратам, что также необходимо для относительного сохранения работоспособности. Такое равномерное распределение веса тела с точки зрения теории оправданно, но в практике стрелки слегка смещают вес тела влево и назад по отношению к плоскости стрельбы.

Положение туловища. Стрелок поднимает правую руку с пистолетом простым и естественным движением и опускает ее до линии прицеливания и удерживает в этом положении. При этом силы тяжести руки и пистолета создают изгибающий момент, который вызывает напряжение мышц левой стороны туловища. Это односторонняя нагрузка вызывает неравномерную работу мышц правой и левой сторон туловища и ухудшает условия тонкой мышечной регуляции позы, ухудшает устойчивость. Для хорошего контроля позы необходимо выровнять напряжения мышц. Для этого верхняя часть туловища слегка наклоняется в сторону, противоположную вытянутой руке с пистолетом. На уровне плеч это отклонение составляет 3-4 сантиметра. При этом нагрузка на обе ноги почти выравнивается, мышцы всего тела напрягаются оптимально и работают в условиях, обеспечивающих тонкую чувствительность, необходимую для удержания всей системы «стрелок – оружие» в наилучшей устойчивости. Самая нагруженная мышца дельтовидная, так как она осуществляет основную работу по удержанию поднятой руки с пистолетом.

Положение головы. Голова стрелка должна быть повернута в направлении стрельбы без наклона вперед-назад, вправо-влево, т.е. находится в наиболее естественном положении. Поворот головы производится настолько, чтобы ее сагиттальная плоскость (плоскость симметрии) составляла с линией прицеливания угол 5-10 градусов. В этом положении мышцы шеи излишне не напрягаются. Естественное положение головы и небольшое напряжение мышц шеи создают благоприятные условия для длительной работы при выполнении упражнения. Поворот головы, не обеспечивающий совпадение с линией прицеливания, компенсируется поворотом глаз на угол 5-10 градусов. Такой естественный небольшой поворот глаза для прицеливания не ухудшает условий его работы, мышцы, удерживающие глазное яблоко в таком состоянии, тоже находятся в небольшом тоне, соответствующем общему тону мышц стрелка. Работоспособность глазных мышц восстанавливается в период отдыха между выстрелами. Главное в положении головы это его однообразие, однообразие от выстрела к выстрелу.

Положение рук. Правая (обычно) рука, удерживающая пистолет, поднята в сторону мишени и выпрямлена. Руку необходимо закрепить в локтевом

и лучезапястном суставах. Это закрепление должно осуществляться только за счет одновременного напряжения мышц-антагонистов для каждого из суставов, причем это положение распространяется практически на все суставы. Некоторые мышцы (подостная, надостная, верхние пучки большой грудной и др.) участвуют в меньшей степени в удержании руки в поднятом положении, но в большей степени в закреплении руки относительно плечевого пояса, создавая тем самым (вместе с мышцами, удерживающими голову повернутом положении, мышцами руки, фиксирующими избранное положение предплечья, плеча и кисти с пистолетом) достаточно жесткую систему: «голова – плечевой пояс – рука – пистолет».

Хватка. Хваткой называется способ удержания пистолета в руке.

Рукоятка пистолета вставляется в вилку, образуемую большим и указательным пальцами. Тыльная часть рукоятки упирается в мышцу большого пальца и частично в мышцы средней и нижней части ладони. С правой стороны рукоятка охватывается серединой ладони, а с передней стороны средним, безымянным пальцами и мизинцем.

Большой палец выпрямлен и направлен вдоль пистолета. При таком положении он создает хорошую опору рукоятки с левой стороны при наличии на рукоятке опорной площадки для него (или небольшого выступа) вместе со средним пальцем образует замкнутое кольцо, которое создает четкую фиксацию рукоятки.

Правильным считается положение вторых фаланг среднего и безымянного пальцев, перпендикулярное к плоскости, проходящей через ось канала ствола и середину рукоятки. При этом рукоятка пистолета хорошо удерживается между средним и безымянными пальцами и большим пальцем. Мизинец также участвует в удержании рукоятки, но он выполняет только вспомогательную роль. Чаще всего его положение определяется формой рукоятки.

Указательный палец накладывается на спусковой крючок третьей фалангой. Место касания от середины «подушечки» фаланги до сгиба между второй и третьей фалангами. Оно зависит от усилия спуска и длины указательного пальца стрелка. Чем больше усилие спуска, тем ближе к сгибу между фалангами накладывается палец на спусковой крючок.

Указательный палец практически не касается рукоятки по всей своей длине.

Усилие хватки зависит от натяжения спуска. Это условие диктуется тем, что рабочие усилия всех мышц, как удерживающих рукоятку, так ни сгибающих указательного пальца, нажимающего на спусковой крючок и работающего автономно, не должны значительно отличаться друг от друга. Так, при сильном обхвате рукоятки очень трудно управлять легким спуском. И наоборот, при слабой хватке управление усилием спуска весьма затруднительно, так как малейшая ошибка в направлении нажима на спусковой крючок с таким усилием может сбить наводку пистолета.

Левая рука стрелка может занимать одно из следующих положений: опирается кистью на пояс; свободно опущена вниз; вся кисть или большой палец в кармане брюк (или в устройстве для ее фиксации – петле, опущенной вниз от пояса на уровне кармана); захватывает большим пальцем пояса (поясной ремень). Все мышцы левой руки и закрепляющие ее в плечевом поясе должны быть в небольшом напряжении, чтобы эта рука, как и правая, составляла одно целое с туловищем, т.е. находилась под контролем стрелка. В противном случае произвольные колебания левой руки будут причиной увеличения колебаний всего тела стрелка, т.е. системы «стрелок – оружие».

Управление дыханием. При выполнении выстрела спортсмен стремится к наилучшей устойчивости системы «стрелок – оружие». Естественно, возникает необходимость на это время задержать дыхание, т.е. прекратить движения грудной клетки. Задержка дыхания на 10-15 сек не представляет трудности даже для нетренированного человека. Этого времени вполне достаточно для выполнения выстрела, тем более что затаивание дыхания совпадает с плавной остановкой поднятой руки с пистолетом в районе прицеливания.

Рука обычно поднимается немного выше мишени и в такт затухающему Дыханию поднимается и опускается с уменьшающейся амплитудой и плавно останавливается на движении вниз. Перед подъемом руки стрелок делает 1-2 вдоха немного глубже обычного, 2-3 затухающих вдоха и выдоха и плавно затаивает дыхание на дыхательной паузе, как бы продолжая его, причем остановка должна быть в момент чуть меньше полу выдоха. Это наиболее рациональная и естественная остановка дыхания, при которой остается небольшой тонус дыхательных мышц, соответствующий общему тону организма.

Уровень кислорода в крови и его запас в легких вполне достаточен для нормального функционирования всех систем организма в течение 15-20 с. Причем по мере тренированности отодвигается и рефлекторный порог вызовов на вдох при уменьшении кислорода в крови.

При подобной задержке дыхания стрелок не испытывает кислородного голодания, т.е. не наступает состояние гипоксии, и поэтому нет необходимости гипервентиляции легких. В случае гипервентиляции легких может произойти нежелательное для стрелка явление перенасыщения кислородом крови, которое ведет к легкому головокружению и потере устойчивости.

Прицеливание с открытым прицелом состоит из наведения и удержания ровной мушки в районе прицеливания под мишенью с черным кругом относительно небольшим просветом.

Стрелок видит определенную картину прицеливания: детали (мушка, целик с прорезью и мишень на белом или бежевом фоне), их взаимное расположение, что очень важно для прицеливания, их взаимную четкость. Глаз фокусируется так, что наиболее четко (но не совершенно четко) видна мушка, менее четко – целик с прорезью и еще менее четко – мишень. Эта относительная четкость должна сохраняться при стрельбе из пистолета по лю-

бой мишени и в любом упражнении. Изменение этой градации четкости одна из основных ошибок в прицеливании. Навык удержания нужной четкости также важен, как и удержание ровной мушки, независимо от колебаний пистолета. Предлагаемые степени четкости дают возможность лучше контролировать положение Мушки и прорези прицела.

Ровная мушка удерживается под «яблоком» мишени с просветом в $\frac{1}{4}$ диаметра, т.е. в 2-3 габарита. Просвет может быть больше или меньше (в зависимости от Устойчивости системы стрелок оружие»). Устойчивость, в свою очередь, зависит от квалификации стрелка, периода подготовки, его спортивной формы, остроты зрения, метеорологических условий и т.д.

Величина просвета – это расстояние от «яблока» мишени до точки прицеливания, которая является центром района прицеливания. Район прицеливания это площадь круга, ограниченная окружностью с центром в точке прицеливания. Он может быть больше или меньше (в зависимости от устойчивости, присущей данному стрелку и его квалификации). Чем выше квалификация стрелка, тем меньше район колебаний пистолета.

Стрелок должен стремиться к уменьшению колебаний оружия, а если они и происходят, то только с ровной мушкой. Устойчивость системы «стрелок – оружие» может быть достигнута за счет неподвижности руки, особенно в лучезапястном суставе, предплечья, плечевого пояса и головы. Глаза стрелка, целик и мушка в этом случае устойчиво удерживаются на одной линии, которая колеблется около линии прицеливания. При их совпадении стрелок видит идеальную картину прицеливания. Колебания пистолета с ровной мушкой обычно называют параллельными колебаниями; стрелок всегда видит величину и направление отклонения пистолета от точки прицеливания и точно определяет место расположения пробоины на Мишени. Это так называемая отметка выстрела.

Управление спуском – это сложно-координированные действия стрелка, позволяющие, не сбивая наводки, завершить нажим на спусковой крючок в момент наилучшей устойчивости оружия относительно мишени. Все действия стрелка по управлению спуском должны быть согласованы с видимой картиной прицеливания. При ровной мушке и соответствующем положении ее под «яблоком» мишени стрелок нажимает на спусковой крючок. В случае изменения правильной картины прицеливания он приостанавливает нажим.

Однако такой вариант, когда управление спуском зависит от картины прицеливания, не является единственным. Ряд стрелков пользуются другой схемой управления спуском. Они нажимают на спусковой крючок безостановочно, после грубой наводки, одновременно уточняя картину прицеливания. При этом все свои действия по выполнению выстрела стрелок как бы укладывает в рамки времени, необходимого на обработку спуска. Действия стрелка по управлению спуском не зависят от картины прицеливания, стрелок заставляет себя завершить все действия по прицеливанию к моменту окончания нажима на спусковой крючок. Такая схема работы требует больших волевых

усилий по координации прицеливания и управления спуском. Особенно хорошие результаты такая схема дает в случае, когда палец не жмет, стрелок боится сделать выстрел при плохой устойчивости оружия, а выстрел все же делать необходимо в соответствии с установленным лимитом времени.

Правильная работа по управлению спуском во многом определяется соблюдением следующих условий:

- направление нажима на спусковой крючок ведется параллельно оси канала ствола;
- нажим указательным пальцем выполняется изолированно от работы пальцев, удерживающих рукоятку пистолета;
- указательный палец накладывается на спусковой крючок всегда одинаково;
- вторая фаланга указательного пальца не касается рукоятки.

При грубой наводке стрелок выбирает примерно $\frac{2}{3}$ усилия спуска, а при дальнейшем прицеливании преодолевает плавно оставшуюся $\frac{1}{3}$ усилия. Этот способ управления спуском требует постоянного совершенствования мышечного чувства указательного пальца.

Техника выполнения целостного выстрела. Техника выполнения целостного выстрела. Приняв соответствующую изготовку (положение ног), стрелок берет в правую руку пистолет, обхватывает его с определенным усилием, помогая при этом левой рукой. Затем фиксирует положение туловища, головы и левой руки и поднимает правую руку с пистолетом в сторону мишени. Взгляд в этот момент направлен вниз. После наведения пистолета на мишень стрелок проверяет точность нахождения мушки в прорези. При ровной мушке стрелок подводит пистолет под «яблоко» мишени и удерживает его с соответствующим просветом в районе прицеливания. Удержание ровной мушки под «яблоком» мишени должно носить активный характер. Это значит, что стрелок не ждет момента наступления наилучшей устойчивости оружия, а сам, активно удерживая его, не дает пистолету уходить из района прицеливания. Такой метод прицеливания позволяет стрелку выполнять качественный выстрел в тот момент, когда это нужно ему.

При наведении оружия стрелок поднимает пистолет чуть выше «яблока» мишени, а затем опускает под «яблоко», соблюдая определенный просвет. При начальном освоении техники стрельбы этот просвет может быть в 2-4 габарита мишени. По мере роста тренированности просвет может уменьшаться до 1-2 габаритов. Одновременно с удержанием ровной мушки под «яблоком» мишени стрелок нажимает на спусковой крючок и завершает нажим в момент наилучшей устойчивости.

2 метод [3]

При обучении технике стрельбы из пневматического пистолета следует различать основные области:

1. Принятие изготовки.
2. Последовательность действий.
3. Технические элементы (дыхание, прицеливание, спуск, общая координация).

Цель оптимальной изготки. Оптимальная изготка является главной гарантией стабильности системы «стрелок-оружие». Эта стабильность зависит от поверхности, на которой стрелок стоит, положения центра тяжести тела стрелка по отношению к этой поверхности, а также состояния напряженности тела спортсмена (мускулатуры, связок). Различают внешнюю и внутреннюю изготку.

Внешняя изготка. Под термином «внешняя изготка» понимается видимое положение тела (расположение ступней, положение туловища, рук, головы). Внешняя изготка определяется:

- правилами соревнований [4] и Спортивным регламентом (стрельба стоя без упора – при стрельбе используется только одна рука, без поддержки лучезапястного сустава);
- анатомическими предпосылками: рост, длина рук, подвижность шейного отдела позвоночника;
- физическими величинами, такими как, например, рычаг – стрелковая рука / оружие, поддержание баланса.

Внутренняя изготка. Под понятием «внутренняя изготка» подразумевается невидимое состояние напряженности мускулатуры, которое обуславливается степенью натяжения связок и положением частей тела относительно друг друга. Внутренняя изготка также определяется психомышечными ощущениями стрелка. Далее рассматриваются два типа внешней изготки – жесткая (силовая) и открытая.

Жесткая изготка. Данный тип изготки является целью обучения и определяется следующими критериями:

- положение ступней параллельное;
- плечевая ось направлена в сторону выстрела;
- голова также обращена в сторону выстрела и сильно повернута к плечу.

Преимущества жесткой изготки:

- прямолинейная направленность отдачи на систему «оружие – кисть – рука – туловище»;
- равномерное мышечное противодействие отдаче;
- оптимальная длина линии прицеливания (глаз – прорезь – мушка – мишень).

Открытая изготка. Необходимость открытой изготки может быть обусловлена анатомическими предпосылками (например, короткая шея, недостаточная подвижность). Она способствует тому, чтобы положение головы было прямое и глаза смотрели прямо на прицельные приспособления.

Преимущества открытой изготровки:

- при такой изготровке ступни и плечевая ось более «открыты» по отношению к направлению выстрела;
- ступни расположены под углом меньше 90° по отношению к линии огня;
- голову нужно лишь слегка повернуть к плечу.

Сравнение жесткой и открытой изготровок. Положение ступней. Приятие изготровки начинается снизу, с расположения ступней, и продолжается далее по направлению вверх постановкой остальных частей тела:

- ступни находятся практически на ширине плеч (высокие стрелки могут, не опасаясь, расставить их немного шире), параллельно друг другу;
- нагрузка на ступни должна быть равномерно распределена, колени зафиксированы (естественное напряжение);
- перестановка ступней вовнутрь или наружу позволяет минимизировать колебания туловища.

Положение туловища. Наилучшее положение туловища может быть охарактеризовано следующим образом:

- верхняя часть туловища выпрямлена и опирается прямо на бедро (не следует изгибаться или поворачиваться внутрь);
- масса тела равномерно распределяется на обе ноги и ступни;
- центр тяжести тела должен находиться над серединой опорной поверхности.

Положение рук. Стрелковая рука должна быть выпрямлена, плечо, локоть и лучезапястный сустав фиксируются. При поднятии руки очень важно следить за тем, чтобы плечи не поднимались неосознанно вслед за рукой. Рука, не принимающая участие в выстреле, фиксируется либо на ремне брюк, либо на поясе (в зависимости от длины рук). Плечо остается в естественном положении и вверх не поднимается.

Положение головы. Голова развернута по направлению к мишени и находится в вертикальном положении относительно опорной поверхности. Это позволяет глазам смотреть прямо по линии прицеливания. Таким образом, равновесие не нарушается. Положение головы должно всегда быть одинаковым, это обеспечивает ровность линии прицеливания. Стрелок поворачивает голову в сторону настолько, чтобы мышцы шеи не слишком напрягались. Гибкость мышц можно увеличить с помощью упражнений на растягивание.

Фиксирование пистолета в руке. Так как пистолет удерживается только одной рукой, его фиксации в руке уделяется большое внимание. Основопологающей предпосылкой для равномерного хвата оружия является индивидуально подогнанная рукоятка пистолета. Хват оружия осуществляется кистью, причем рукоятка пистолета располагается между указательным и большим

пальцами. Хват не слишком сильный. Указательный палец ногтевой фалангой кладется на среднюю часть хвоста спускового крючка. Затем пальцы и ладонь охватывают рукоятку пистолета, причем большой палец помещается в специальную выемку и не оказывает никакого давления на рукоятку.

Последовательность движений. Последовательность движений подразделяется на следующие фазы:

1. Подготовительная фаза.
2. Начальная фаза.
3. Рабочая фаза.
4. Фаза спуска.
5. Фазы удержания после выстрела и возврата в исходное положение.

Основополагающей составляющей последовательности движений является правильное дыхание.

Подготовительная фаза. Во время этой фазы происходит мысленное продумывание и прорабатывание всей последовательности движений или основных моментов, причем:

- необходимо осознанно осуществлять вдохи и выдохи;
- локтевой и лучезапястный суставы опорной руки фиксируются;
- стрелок находит оптимальное напряжение мускулатуры тела;
- указательный палец всегда должен располагаться в одной и той же позиции – на хвосте спускового крючка.

Начальная фаза. Эта фаза начинается с вдоха и заканчивается выдохом. На вдохе стрелок поднимает оружие и направляет его на линию выше мишени. Когда пистолет окажется над мишенью в точке поворота, перед тем как сделать первый выдох, его надо коротко стабилизировать и расположить мушку в средней части прорези целика (грубое прицеливание).

На первом выдохе оружие необходимо направить в середину между верхним краем мишени и яблоком, взгляд в это время должен быть направлен либо на тыльную сторону ладони, либо на целик. Благодаря кратковременной задержке дыхания оружие полностью стабилизируется. Теперь надо преодолеть тугой переход и проверить положение мушки в прорези целика.

Рабочая фаза. Фаза начинается со второго вдоха и заканчивается наведением оружия в область удержания (1,2-2 кольца вниз от яблока). Во время второго вдоха (нормальный вдох) оружие либо вообще не двигается (при диафрагменном дыхании), либо слегка приподнимается вверх вместе с грудной клеткой (при реберном дыхании). После продолжительной задержки дыхания начинается выпускание воздуха из легких (регулируемое дыхание), благодаря которому осуществляется медленное управляемое опускание пистолета. Именно в этот отрезок рабочей фазы стрелок медленно опускает оружие через середину мишени в область удержания. Во время опускания оружия стрелок фиксирует положение мушки в прорези целика, давление на спусковой крючок активно увеличивается.

Фаза спуска. Фаза начинается с приведения оружия в район прицеливания и заканчивается производством выстрела. Она (обычно) не должна длиться дольше 5 секунд. На момент приведения оружия в район прицеливания дыхание задерживается, а оружие стабилизируется. Если траектория движения оружия во всех предыдущих фазах была оптимальной, то производство выстрела будет полностью контролируемым, а оружие останется в том же положении. В случае возникновения каких бы то ни было проблем процесс необходимо прервать и производство выстрела отложить.

Фазы удержания / прицеливания после выстрела и возврата в исходное положение. Фазы начинаются непосредственно после производства выстрела и заканчиваются приведением оружия в исходное положение. После производства выстрела оружие некоторое время удерживается в изгойке. Тело сохраняет свое напряжение. Взгляд по-прежнему зафиксирован на мушке, мысленно стрелок определяет отклонение от линии прицеливания. Напряжение тела может быть ослаблено только после того, как оружие будет приведено в исходное положение.

Технические элементы стрельбы.

Дыхание. Дыхание выполняет три важнейшие функции:

- снабжение всех органов и тканей необходимым количеством кислорода;
- поддержка техники стрельбы (контроль движений);
- контроль эмоционального возбуждения.

Стрелки должны, по мере возможности, отдавать предпочтение диафрагменному дыханию.

Оптимальное снабжение органов и тканей кислородом. Продолжительное и эффективное функционирование мускулатуры, глаз, мозга и всех остальных органов может быть гарантировано только в том случае, если они получают необходимое количество кислорода. Регулярные упражнения на выносливость улучшают степень усвоения кислорода органами.

Примеры упражнений на дыхание. Представленная здесь техника дыхания по Г.С. Беляеву и И.А. Копыловой основывается на принципах дыхания, используемых в йоге (глубокое, спокойное, гармоничное дыхание). Различают два варианта:

- успокаивающее дыхание в моменты сильного эмоционального возбуждения (до или во время соревнований);
- стимулирующее дыхание, например, по утрам, когда организм находится в сонном состоянии; вкупе с другими активизирующими мероприятиями.

Регулировка дыхательных упражнений происходит благодаря простому счету про себя. Каждая единица счета соответствует примерно одной секунде. При этом возможно продление или укорачивание дыхательного темпа. Представленный здесь объем упражнений может быть расширен или со-

кращен в ходе индивидуальных занятий и привыкания. Приведенная ниже таблица содержит примеры создания определенных ритмов в различных интервалах на вдохе, задержании и выдохе.

В момент поднятия оружия (над мишенью) необходимо глубоко вдохнуть. Рука поднимается в такт с темпом вдыхания. После короткой задержки дыхания необходимо медленно выдохнуть, одновременно переводя оружие вниз на мишень. Темп опускания регулируется дыханием. Затем следует более долгая пауза в дыхании (как минимум 1 секунда), в течение которой осуществляется стабилизация оружия и его *фиксирование*. После этого снова делается вдох. Если используется диафрагменный тип дыхания, то оружие в момент вдоха не двигается. Далее, после задержания дыхания, начинается медленное выдыхание (регулируемый выдох). При этом оружие так же медленно приводится в район прицеливания. Темп опускания оружия регулируется темпом выдыхания.

По достижении области удержания выдох прекращается, а оружие стабилизируется. Теперь следует продолжительная задержка дыхания, во время которой производится выстрел. После этого задержка дыхания продолжается (удержание / прицеливание после выстрела). После выхода из изготровки стрелку необходимо сделать глубокий вдох и выдох, чтобы компенсировать дефицит кислорода. Затем он может дышать нормально.

Дыхание в отдельных фазах. Подготовительная фаза: несколько спокойных вдохов / выдохов. *Начальная фаза* (первое дыхательное движение): глубокий вдох (диафрагменное дыхание), спокойный выдох, продолжительное задержание дыхания (минимум 1 секунда). *Рабочая фаза* (второе дыхательное движение): спокойный вдох (диафрагменное дыхание), короткое задержание дыхания, медленный выдох (управляемый выдох). *Фаза спуска:* продолжительная задержка дыхания. *Фаза удержания после выстрела:* дыхание полностью задерживается. *Возврат в исходное положение.* Дыхание возобновляется.

Если выстрел был прерван, то необходимо несколько раз энергично вдохнуть и выдохнуть, чтобы компенсировать недостаток кислорода.

Прицеливание. Под понятием «прицеливание» подразумевается следующее:

- при помощи прицельных приспособлений и глаза оружие направляется на мишень таким образом, чтобы попадание в центр мишени осуществлялось с максимальной точностью;
- целик и мушка являются элементами прицельного оборудования;
- условная линия, проходящая от глаза через прорезь целика и мушку до цели, – это удлинённая линия прицеливания.

Процесс прицеливания. Перед тем как поднять оружие, взгляд стрелка не сконцентрирован, и он смотрит в никуда. Когда стрелок поднимает оружие, его взгляд направляется на запястье, затем он переводится на прицел,

где сосредотачивается на процессе расположения мушки посередине прорези целика (грубое прицеливание).

Во время опускания оружия взгляд опять направляется на запястье руки или прорезь прицела, но не фиксируется на них. То же повторяется при возвращении стрелка в исходное положение. В ходе продолжительной задержки дыхания стрелок перепроверяет положение мушки в целике (находится ли она в середине прорези целика или нет). Теперь взгляд задерживается на прицельных приспособлениях, но не фиксируется на них. При движении пистолета вниз (в «просвет») стрелок концентрируется на мушке.

По достижении района прицеливания моргание прекращается и происходит дальнейшая фиксация мушки (точное прицеливание). Продолжительность этих фаз не должна превышать 3-5 секунд, иначе это может привести к ошибкам прицеливания. Когда изображение мишени становится оптимальным, может быть произведен выстрел. В фазе удержания/прицеливания после выстрела взгляд остается на мушке.

Прицеливание в отдельных фазах. Подготовительная фаза: взгляд спокоен. Начальная фаза: вдох, взгляд устремляется к тыльной стороне кисти руки; дыхание задерживается, мушка центрируется в прорези целика; выдох, взгляд снова на тыльной стороне кисти руки / прорези; дыхание задерживается, взгляд направляется на прицельные приспособления. Рабочая фаза: вдох, взгляд остается на прицельных приспособлениях; задержка дыхания взгляд направлен на мушку; выдох, взгляд направлен на мушку. Фаза спуска: мушка фиксируется на «промежутке» удержания. Фаза удержания / прицеливания после выстрела: осуществляется наблюдение мушки (анализ отклонения выстрела от центра мишени): взгляд может быть направлен на руку.

Спуск. Под оптимальным процессом спуска курка следует понимать следующее:

- стрелок наращивает давление на спусковой крючок таким образом, чтобы в момент производства выстрела оружие оставалось в одном и том же положении;
- нажатие на спусковой крючок осуществляется ногтевой фалангой указательного пальца на его середину. Причем нажатие должно быть параллельным линии прицеливания;
- вторая фаланга пальца оружия касаться не должна.

Как в случае с пневматическим пистолетом, так и в случае со спортивным пистолетом следует использовать спусковой крючок с тугим переходом. Причем ударно-спусковой механизм настраивается таким образом, чтобы сохранялось как усилие предварительного спуска, так и усилие тугого перехода.

Распределение усилия на спуске:

- в ходе подготовительной фазы палец размещается на спусковом крючке на одном и том же месте;

- во время вдоха палец осознанно располагается на спусковом крючке;
- тугой переход преодолевается либо во время первого выдоха, либо, самое позднее, во время продолжительной задержки дыхания;
- во время второго вдоха увеличение давления либо прекращается, либо продолжается, но очень медленно;
- во время прохождения яблока мишени давление активно наращивается на 80-90 % спускового усилия;
- во время нахождения в области удержания стрелок продолжает наращивать давление и при оптимальном изображении цели производит выстрел;
- после фазы производства выстрела и прицеливания после выстрела палец медленно перемещается в исходное положение, не теряя контакта с хвостом курка.

Спуск в отдельных фазах. Подготовительная фаза: палец расположен на спусковом крючке. Начальная фаза: прохождение до тугого перехода, фиксация на тугом переходе. Рабочая фаза: давление либо удерживается на одном уровне, либо медленно наращивается, дальнейшее наращивание давления на 80-90 %. Фаза спуска: дальнейшее наращивание давления и производство контролируемого выстрела. Фазы удержания после выстрела и возврата в исходное положение: палец после выстрела остается в том же положении, палец медленно перемещается в исходное положение, не теряя контакта со спусковым крючком.

11.2. Методика семи секунд. Оценка качества стрельбы

Задачи исследования:

1. Анализ литературы по данному вопросу.
2. Разработка методики 7 секунд.
3. Оценка влияния данной методики на спортсменов ГБУ РС (Я) ЧРССОШИОР им. Д.П. Коркина и ФГБОУ ВПО ЧГИФКиС 1 и 2 спортивных разрядов по стрелковому спорту.

Организация исследования. Исследование проводилось в подготовительный период с 3 ноября по 24 ноября 2014 года на базе тира ФГБОУ ВПО ЧГИФКиС, тренировочный процесс проходил 5 раз в неделю по 2-2,5 часа. В исследовании участвовали экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по 5 спортсменов в каждой.

В табл. 11.1 представлены параметры распределения нагрузок тренировочного процесса для экспериментальной группы. Суть методики заключалась в том, что выстрел нужно сделать в течении 7 секунд после подъема, так как данный временной интервал наиболее благоприятен для совершения наиболее эффективной работы, либо отложить его. Отсчет времени производился голосом для того, чтобы спортсмен привыкал к временным ограничениям.

Для контрольной группы величина нагрузки соответствовала средней для подготовительного периода спортсменов данной квалификации. Также происходило чередование холостой тренировки (без пульки с нажимом на спусковой крючок) и боевой (с пулвкой).

Методы исследования: анализ литературных источников; педагогическое наблюдение; диагностика результатов стрельбы; математические методы (графический, сравнения, статистическая обработка результатов стрельбы, оценка качества стрельбы).

Таблица 11.1

Параметры распределения нагрузок тренировочного процесса для стрелков экспериментальной группы

№	Параметры нагрузки	Количество подъемов, раз	Время
1	Частота подъемов оружия	60	
2	Интервал отдыха между подъемами		20 сек
3	Интервал отдыха между сериями из 30 выстрелов		10 мин
4	Время на выполнение выстрела		7 сек

За оценку качества стрельбы взяты результаты еженедельных контрольных стрельб из 40 выстрелов на протяжении всего периода исследования (табл. 11.2): 1 контрольная стрельба (1 к) – текущий контроль; 2 к – промежуточный контроль на 2 неделе исследования; 3 к – итоговый контроль на 3 неделе исследования. Также качество стрельбы определялось с помощью статистической обработки результатов.

Таблица 11.2

Результаты всех контрольных стрельб из 40 выстрелов

№	Серия из 10 выстрелов	ЭГ					КГ				
		Номер спортсмена					Номер спортсмена				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 контрольная	1	89	88	92	91	93	90	91	89	92	88
	2	90	90	91	90	90	91	90	90	93	90
	3	90	90	91	90	91	93	90	91	91	89
	4	90	91	92	90	90	92	91	95	92	91
	Среднее значение серии	90,45±1,91					90,95±1,81				
2 контрольная	1	93	93	93	91	92	90	90	90	91	92
	2	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	3	92	91	92	91	91	93	91	92	91	91
	4	90	91	91	91	93	90	91	91	91	90
	Среднее значение серии	91,50±1,70					90,98±1,70				
3 контрольная	1	93	93	93	91	92	90	90	90	91	92
	2	92	91	91	92	92	91	91	91	91	91
	3	92	92	92	92	92	93	91	92	91	91
	4	92	92	92	91	93	91	91	91	91	91
	Среднее значение серии	92,0±1,60					91,05±1,79				

Таблица 11.3

**Средние значения серий из 10 выстрелов
в каждой контрольной и в каждой из групп**

№ спортсмена	Средние значения серий из 10 выстрелов в каждой контрольной					
	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2	ЭГ3	КГ3
1	89,75±0,44	91,50±1,12	91,50±1,00	91,00±1,22	92,25±0,31	91,25±1,06
2	89,75±1,09	90,50±0,50	91,50±0,87	90,75±0,43	92,00±0,71	90,75±0,43
3	91,50±0,50	91,25±2,28	91,75±0,83	91,00±0,71	92,00±0,71	91,00±0,71
4	90,25±0,43	92,00±0,71	91,00±0,00	91,00±0,00	91,50±0,50	91,00±0,00
5	91,00±1,22	89,50±1,12	91,75±0,83	91,00±0,71	92,25±0,31	91,25±0,31
Среднее значение серии						
	90,45±1,91	90,95±1,81	91,50±1,70	90,98±1,70	92,0±1,60	91,05±1,79

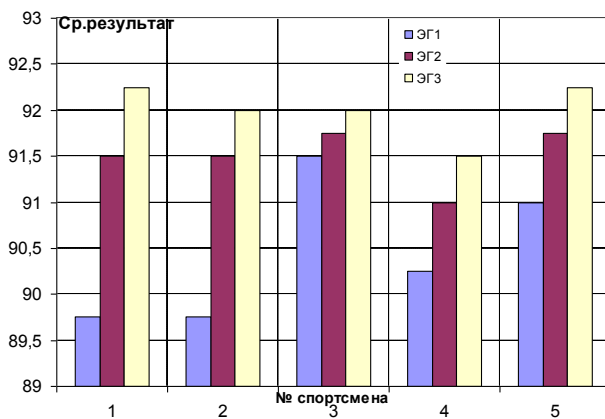


Рис. 11.1. Результаты средних значений серий из 10 выстрелов в ЭГ

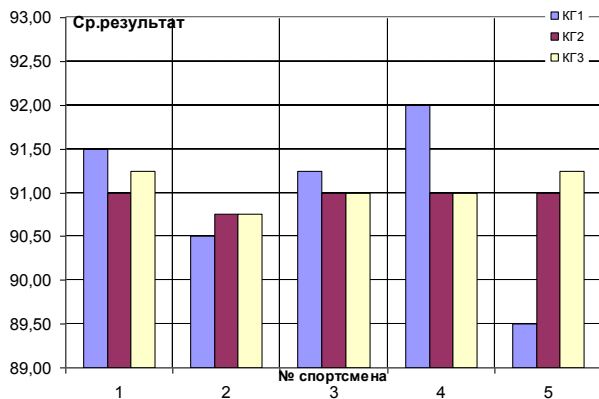


Рис. 11.2. Результаты средних значений серий из 10 выстрелов в КГ

Из рис. 11.1 следует, что в экспериментальной группе за 3 недели исследования средний результат спортсменов в серии из 10 выстрелов увеличился на 1,55 очка.

Из рис. 11.2 следует, что в контрольной группе за 3 недели исследования средний результат спортсменов в серии из 10 выстрелов увеличился на 0,10 очка.

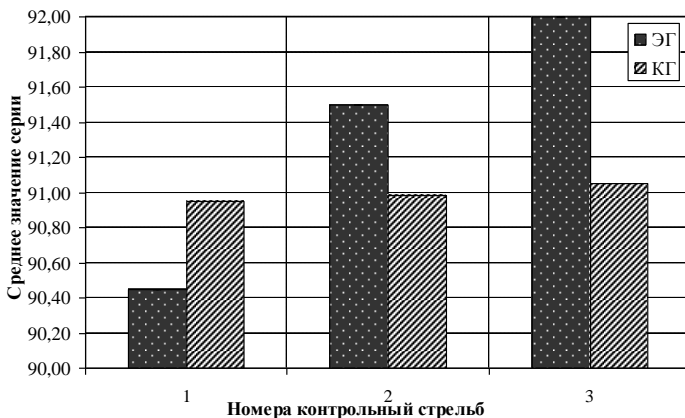


Рис. 11.3. Результаты средних значений серий из 10 выстрелов ЭГ и КГ

В результате проведенных контрольных стрельб на протяжении 3 недель наблюдается повышение результатов стрельбы во всех группах (рис. 11.3), но в ЭГ уровень стрельбы достоверно выше, чем в КГ.

Выводы:

1. Анализ литературных источников показал, что авторы рекомендуют производить выстрел в течении 10-15 секунд после задержки дыхания.
2. Разработанная методика 7 секунд показала, что рост среднего результата серии из 10 выстрелов в КГ происходил медленнее, чем в ЭК.
3. Результат исследования спортсменов ГБУ РС (Я) ЧРССОШИОР им. Д.П. Коркина и ФГБОУ ВПО ЧГИФКиС 1 и 2 спортивных разрядов по стрелковому спорту показал, что качество стрельбы в среднем возросло в ЭГ на 1,55 очка, в КГ на 0,10 очка.

Данное исследование показало, что в экспериментальной группе рост показателей интенсивнее, чем в контрольной, следовательно, данная методика эффективна для повышения качественных показателей стрельбы и сокращения времени на выполнения упражнения. Также выявлено, что восстановление после нагрузки в ЭГ происходило быстрее, чем в КГ.

Данная методика поможет тренерам-преподавателям по пулевой стрельбе улучшить у спортсменов качественные показатели и адаптироваться к изменению правил соревнований.

Библиографический список к главе 11

1. Корх А.Я. Спортивная стрельба: учеб. для ин-тов физ. культ. / Под общ. ред. А.Я. Корха. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 255 с.
2. Корх А.Я. Стрелковый спорт и методика преподавания: учеб. для студ. пед. фак. ин-тов физ. культ. / Под ред. А.Я. Корха. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 144 с.
3. Пулевая стрельба. Учебно-методическое пособие. – 2011. – 315 с.
4. Official Statutes, Rules and Regulations, International Shooting Sport Federation. ISSF. – Munich, Germany, September 2013. – 472 p.

РАЗДЕЛ IV

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ
ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ
ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ**

12.1. Современные тенденции дошкольного образования

Социально-экономические преобразования в российском обществе привели к серьёзным изменениям в системе дошкольного и начального образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной стороны этих ступеней образования.

Безусловно, наиболее благоприятные условия для обеспечения преемственности в воспитании и обучении детей создавали и создают дошкольные образовательные учреждения (далее ДООУ). По данным Министерства образования и науки РФ дошкольное образование занимает третье место (после высшего и начального) по степени влияния на успешность ребенка во взрослой жизни. В результате снижения охвата детей дошкольным образованием, по расчетам Минфина и Минэкономразвития, российская экономика ежегодно недополучает 16-20 млрд. рублей. К сожалению, сложившаяся в России в XX веке уникальная система дошкольного образования, которая обеспечивала всестороннее полноценное воспитание и развитие детей от рождения до 7 лет, была разрушена. Массовое закрытие ДООУ привело к тому, что их посещают чуть больше 50 % детей.

В г. Таганроге в 2012-2013 учебном году вне системы дошкольного образования остались более 6500 детей в возрасте от 2-х лет.

В тоже время ситуация, сложившаяся в России в последние десятилетия, привела к тому, что уже с середины 1990-х годов педагоги, психологи сталкиваются:

- с проблемой повышенной тревожности, недостаточной сформированности социальной и личностной сферы детей, не получивших дошкольного образования;
- с проблемой разной подготовленности детей на пороге школы: учащиеся первых классов условно могли бы быть поделены на две большие группы – подготовленных к школе (в основном, дети, посещавшие ДООУ), и не готовых к обучению в школе детей (дети, зачастую не посещавшие ДООУ).

Изменения, происходящие в нашем обществе, заставляют по-новому взглянуть на проблемы получения дошкольного образования детьми, не посещающими ДОО. Современная социально-педагогическая ситуация ставит на повестку дня разработку новых способов организации дошкольного образования данной категории детей, направленных на развитие готовности к обучению в школе, построения преемственности между двумя ступенями образования.

Поэтому на одну из первых позиций в изучении дошкольного детства выдвигается проблема поиска новых форм организации подготовки к школе детей, оставшихся за рамками системы дошкольного образования. В последние годы при ДООУ и школах открываются группы кратковременного пребывания, назначение которых состоит в формировании у дошкольников знаний и социального опыта, в преодолении затруднений адаптационного характера.

Однако зачастую при подготовке детей к обучению в школе основное внимание уделяется развитию познавательной сферы. В то же время в психологии и педагогике имеются аргументированные данные о том, что готовность к школе определяется не столько знаниями, умениями и навыками детей, сколько всем ходом психического развития детей, где ведущее значение имеют их общение с окружающими, достаточный уровень личностного развития, эмоциональное благополучие.

По оценкам учителей начальных классов Ростовской области (в опросе приняло участие 357 учителей (2003 г.), 304 учителя (2006 г.), 326 учителей (2009 г.) и 368 учителей (2012 г.) дети, не посещающие детский сад, испытывают значительные трудности адаптации в школе.

По данным опросов:

- 67 % респондентов в 2003 г., 82 % – в 2006 г., 85 % – в 2009 г., 89 % – в 2012 г. указали, что дети, посещавшие ранее ДООУ, школы раннего развития, и дети, не охваченные дошкольным и дошкольным образованием, по-разному «входят» в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в первый класс массовой школы, что обусловлено различиями в протекании дошкольного периода;
- в среднем 64 % опрошенных показали, что дефицит общения с чужими взрослыми и сверстниками, бессистемное приобретение знаний и представлений об окружающем мире детьми, не посещающими детский сад, препятствуют актуализации потенциальных возможностей их психического развития.

Все это существенно осложняет организацию учебного процесса и вынуждает родителей искать нетрадиционные способы подготовки дошкольника к обучению, что отрицательно сказывается на развитии и здоровье детей (появляется тревога, снижается / завышается уровень самооценки, исчезает познавательный интерес, желание учиться в школе). Это положение

дает основание предположить, что одной из важнейших проблем является разработка модели дошкольной подготовки дошкольников, обеспечивающей формирование их готовности к обучению в школе и успешную адаптацию в школе.

12.2. Психолого-педагогические основы формирования готовности детей к обучению в школе

Анализ психолого-педагогических исследований позволил установить, что у дошкольников, не готовых к систематическому обучению, труднее и дольше проходит период адаптации, приспособления к школе. У них гораздо чаще проявляются различные трудности обучения; среди них значительно больше неуспевающих [1, 10].

Так, по данным исследований, проведенных сотрудниками института возрастной физиологии РАО под руководством М.М. Безруких, за последние 20 лет количество учащихся, не справляющихся с учебной программой, увеличилось на 30 % [2].

А по оценкам других исследователей, в зависимости от типа школы, от 20 % до 60 % младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения [1, 10].

Таким образом, в массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и имеют трудности в общении. Именно поэтому проблема готовности дошкольника к обучению в школе становится ключевой проблемой, от теоретического и практического решения которой во многом зависит перспектива развития школы, индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Длительность и острота протекания адаптации в школе зависят от состояния здоровья и уровня стартовой готовности ребенка к систематическому школьному обучению. Установлено, что, чем менее готов ребенок к обучению в школе, тем труднее ему приспособиться к школьным нагрузкам, тем труднее он привыкает к школьной жизни и тем больше вероятность низкой успеваемости не только в первом классе, но и в последующие годы.

Ученик с низким уровнем школьной готовности может добиться в учебе достаточно хороших результатов, но дается ему это более дорогой ценой, чем одноклассникам, более подготовленным к обучению в школе, – ценой чрезмерных усилий и дополнительных занятий, что нередко приводит к ухудшению со здоровья, психоневрологическим расстройствам [8].

Это заставляет педагогов, родителей задумываться о подготовке дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, к обучению в школе, о создании специальных психолого-педагогических условий, позволяющих осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую

щую работу с детьми, об организации помощи детям в формировании навыков и внутренних механизмов, необходимых для успешного обучения и общения в школьной среде.

При этом понятие готовности к обучению в школе является, с одной стороны, одним из основополагающих понятий, важных для понимания процесса адаптации дошкольника к освоению статуса ученика, с другой, – важнейшим итогом воспитания и обучения. Мы понимаем адаптацию как процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, процесс активного приспособления, уравнивающий потребности человека и требования среды.

Поэтому крайне важно за год до школы создать условия, при которых дошкольник, не посещающий ДОУ, сможет получить то развитие, которое позволит ему легко адаптироваться на этапе перехода в статус ученика.

Проблему подготовки детей к обучению в школе разрабатывали педагоги и мыслители во все времена с тех пор, как появились общественные учебные заведения. Интерес к ней не ослабевает и по сей день, как у ученых, так и у практиков.

Понятие «готовность к обучению в школе» – комплексное, многогранное, охватывающее все сферы жизни ребенка. В Российской педагогической энциклопедии готовность к обучению в школе понимается как «совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению» [14, с. 223].

Толкование этого слова позволяет рассматривать словосочетание «готовность к обучению» как состояние, при котором ребенок лично готов перейти в новую сферу общения и жизнедеятельности, способен постепенно переходить к освоению новой для него учебной деятельности.

В последние годы к понятию «интеллектуальной», «психологической» готовности к школьному обучению добавились понятия «школьно-значимые функции», «учебно-важные качества», «социально психологическая готовность», «школьная зрелость».

В отечественной и зарубежной науке понятие готовности дошкольников к обучению рассматривается с разных позиций: паспортного, биологического возраста, психологической и социальной зрелости ребенка.

Так, с позиции В.Ф. Виноградовой, в структуре готовности дошкольников к обучению в школе выделяются следующие компоненты:

1. Личностная готовность. Включает в себя формирование новой социальной позиции, выражается в отношении дошкольников к деятельности, к другим людям, к самому себе; сюда входит и определенный уровень мотивационной и эмоционально-волевой сферы.
2. Интеллектуальная готовность. Предполагает наличие у ребенка устойчивого внимания, дифференцированного восприятия, логиче-

ского запоминания, словесно-логических операций, произвольно-сти и интеллектуальной активности.

3. Социальная готовность. Включает в себя формирование коммуникативной активности.
4. Эмоциональная готовность. Включает эмоциональную устойчивость, способность к эмоциональным переживаниям и анализу эмоций, их адекватности и способности к регуляции [4, с. 40-41].

Другой подход характерен для исследований М.М. Безруких, выделяющей в структуре готовности к обучению в школе такие компоненты как: социальная, личностная, эмоциональная, творческая, когнитивная, физическая готовность.

Данные позиции представляют несомненный интерес. Однако мониторинговые исследования, проводимые педагогами и психологами в первых классах, позволяют выделить социальный, личностный и эмоциональный компоненты готовности к школе как наиболее важные для дошкольников, не посещающих ДОУ. Это вызвано тем, что у детей данной категории слабо реализована важнейшая потребность – в общении со сверстниками и взрослыми, что приводит к нарушениям в развитии социальной, эмоциональной и личностной сферы.

Это обусловлено тем, что изменения, произошедшие в социальном и экономическом устройстве страны за последние десятилетия: невозможность предоставления всем дошкольникам равных стартовых возможностей при переходе в статус ученика, наличие большого процента детей, оставшихся вне дошкольных образовательных учреждений, заставляют ученых и педагогов-практиков по-новому взглянуть на проблемы подготовки к школе дошкольников, не посещающих ДОУ.

Изучение отечественных и зарубежных работ по данной проблеме позволяет констатировать, что подготовка дошкольников к обучению рассматривается не только как трансляция суммы знаний, но как обязательное развитие социальной, личностной и эмоциональной сферы. В частности, в исследовании М.В. Корепановой показано, что социальные процессы, которые происходят в обществе, «создают предпосылки для выработки новых целей образования, центром которого становится личность и ее внутренний мир», а не степень владения ими знаниями, умениями, навыками [9, с. 3]. Это тем более актуально, если речь идет о дошкольниках, не посещающих ДОУ и не имеющих возможности достаточное количество времени играть, общаться со сверстниками и чужими взрослыми.

Главный смысл изменяющейся концептуальной позиции: поворот от преимущественного развития интеллектуальной сферы в дошкольный период к эффективному развитию благоприятного эмоционально-личностного состояния, необходимых для взаимодействия коммуникативных навыков продуктивного общения, адекватной самооценки.

Учитывая всю многоплановость и разнообразие исследований, ведущихся в данной области, можно выделить несколько направлений в решении этой проблемы.

К первому направлению мы отнесли исследования М.М. Безруких, В.Ф. Виноградовой, В.С. Мухиной, показавших, что у дошкольника, поступающего в школу, должны быть сформированы: определенный уровень познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, должна возникнуть опосредованная мотивация, внутренние этические инстанции, самооценка, качества личности, помогающие ему войти в коллектив класса, найти свое место в нем, общественные мотивы поведения [2, 4, 12]. Совокупность всех этих свойств и качеств составляет, по мнению учёных, готовность к школьному обучению.

Ко второму направлению можно отнести исследования Л.Е. Журовой [7]. Основным показателем готовности к школе, дающим возможность безболезненно адаптироваться к условиям школьной жизни, здесь считается уровень умственного развития детей, а понятие готовности к обучению тесно связывается с понятием «учебная деятельность». Автор в своих исследованиях демонстрирует, что в процессе специально организованной работы дети успешно могут овладевать даже самыми сложными понятиями.

Однако данный подход к формированию готовности к школьному обучению является, на наш взгляд, не актуальным. Это связано с тем, что в большинстве исследований этого направления обосновывается более ранняя теоретизация знаний, получаемых детьми. Еще Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению, в интеллектуальном отношении заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в развитии у детей интеллектуальных процессов [6].

Проблема подготовки дошкольников к школе не исчерпывается лишь формированием, пусть даже сложных, знаний, умений и навыков и не понимается как подготовка к существующим формам школьного обучения, а рассматривается как проблема создания предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте.

К третьему направлению можно отнести исследования, которые связаны с формированием элементов структуры учебной деятельности уже в дошкольном возрасте, что, с точки зрения их авторов, является условием формирования готовности к школьному обучению.

Существует тенденция приписывать наличие учебной деятельности детям дошкольного возраста (А.П. Усова и др.). Однако согласно позиции В.В. Давыдова самостоятельная учебная деятельность с целью научиться возникает лишь у детей к концу младшего школьного возраста. С этой точки зрения готовность дошкольников к обучению предстает как проблема перехода от одной ведущей деятельности к другой – от игры к учению.

Усова А.П. обосновала необходимость организации учебной деятельности в дошкольных учреждениях, что, по мнению ученого, явится основой успешной адаптации к обучению в школе. Она отмечала, что характерной специфической чертой дошкольного обучения является формирование у детей учебной деятельности как нового способа их действия, отличающегося по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания. Ученый обращает внимание на то, что только в условиях специального обучения формируется учебная деятельность.

Автор, характеризуя учебную деятельность дошкольников, выделяет такие ее черты, как:

- а) обучение по дидактическим правилам, основанным на психологии, преследующее задачу сообщения знаний, овладение умениями;
- б) обучение с опорой на обучающую роль взрослого;
- в) обучение организационного характера с определенной программой и формой организации детей [15, с. 15].

Такие характеристики позволяют сделать вывод о том, что все обучение дошкольников строится по принципу обучения школьников, однако это не может быть признано адекватным возрастным психологическим особенностям дошкольного возраста.

При несомненной значимости исследований, проведенных в этом направлении, в плане поиска основ развития учебной деятельности в дошкольном возрасте, с нашей точки зрения, данный подход не может быть признан оптимальным. Автоматический перенос учебной деятельности в более ранний возраст не только не дает возможности более раннего развития учебной деятельности как таковой, но «подавляет ведущую деятельность в данном возрасте» [10, с. 41].

При таком подходе слабо учитывается тот факт, что именно в недрах ведущей деятельности предыдущего возрастного периода (игры) идет зарождение элементов ведущей деятельности последующего периода (учебной деятельности). А обучение за счет уменьшения доли игровой деятельности и снижения ее роли в процессе воспитания имеет отрицательные последствия в уровне развития личности и последующем формировании учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

В педагогике и психологии имеются убедительные данные о том, что готовность к обучению в школе определяется всем ходом психического развития детей, где ведущее значение имеет их общение с окружающими (Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Г.И. Капчеля и др.) [10, 11]. В исследованиях ученых показано влияние характера общения ребенка со взрослым на продуктивность умственной деятельности, на овладение более высоким уровнем внутреннего плана действий, а также значительное влияние характера общения со взрослыми и сверстниками на успешность последующего обучения в школе. Именно общение со взрослыми и сверстниками является условием возникнове-

ния такого новообразования, как потребность в общении, из которого вытекает сформированность готовности к обучению у дошкольников.

Согласно данным, полученным в исследованиях М.И. Лисиной, Г.И. Капчели, в старшем дошкольном возрасте появляются новые, «внеситуативные» формы общения ребенка со взрослыми, влияющие на усвоение детьми нового материала. Учеными показано, что готовность к обучению в школе является сложным многокомпонентным образованием. Центральным звеном является уровень развития общения ребёнка со взрослым, который, в свою очередь, определяет и умственное развитие, и произвольную регуляцию детьми своего поведения благодаря влиянию на формирование у них внутреннего плана действий [11, с. 18-19].

Исследования, проводимые в данном направлении, являются очень важными в плане изучения не только развития уровня общения со взрослым как центрального звена в формировании готовности к школе, но и в изучении влияния уровня развития общения на своевременную и постепенную смену видов деятельности.

Так, М.И. Лисиной была выдвинута гипотеза, в которой общение детей со взрослыми рассматривалось как основной механизм, который обеспечивает общее развитие детей и способствует смене ведущих деятельностей.

Однако данные исследования делают «упор» на общение дошкольника со взрослым. Такой подход достаточно важен в плане более глубокого изучения особенности общения дошкольника со взрослым и влияния общения на развитие и взаимоотношение других видов деятельности. Но с позиций целостного подхода к вопросам подготовки дошкольников к обучению в школе важно рассмотреть все направления общения ребенка и влияние развития уровня общения не только со взрослыми, но и со сверстниками, на формирование готовности к обучению школе.

Подобное направление получило свое развитие в исследованиях Е.Е. Кравцовой [10]. В них выделяется основной компонент – сотрудничество ребенка не только со взрослым, но и со сверстником, что позволяет по-новому подойти к дифференциации детей дошкольного возраста по степени готовности к школе. В данных исследованиях подчеркивается, что за всеми показателями, вычленяемыми при многофакторном анализе, стоят формы сотрудничества.

Главная ценность этих исследований, на наш взгляд, заключается в том, что уровень развития общения, с одной стороны, связывается с элементами будущей деятельности – учебной, а с другой стороны – с ведущей деятельностью дошкольного детства – ролевой игрой.

Сказанное выдвигает на первый план целенаправленное формирование готовности к обучению, в которой основные аспекты общения дошкольника (отношения со взрослыми, сверстниками) получают максимальное развитие и являются основополагающими факторами успешной школьной адаптации.

Еще одним важным компонентом готовности дошкольника к обучению в школе является отношение к самому себе (самооценка). В исследованиях Е.Е. Кравцовой рассматривается проблема формирования у детей самооценки, отношения ребенка к самому себе, что неразрывно связано с формированием различных типов общения (со взрослым и сверстником) [10].

Можно спорить о том, личность ли шести-семилетний ребенок, но известно, что человек существует как личность в системе отношений с окружающими, включающей и отношение к самому себе. Личностное развитие ребенка включает три сферы жизненных отношений:

- отношение с окружающими взрослыми;
- взаимоотношения со сверстниками;
- отношение к самому себе.

Если две первые сферы в какой-то степени оцениваются как развитие коммуникативных умений, то самооценка редко принимается во внимание при определении готовности к школьному обучению. Однако успешность адаптации во многом зависит от наличия у детей адекватной самооценки. Мы постоянно сравниваем себя с другими людьми и на основе этого сравнения вырабатываем мнение о себе, о своих возможностях и способностях, чертах своего характера и человеческих качествах. Так постепенно складывается самооценка личности.

Процесс этот начинается в раннем возрасте: именно в семье ребенок впервые узнает, любят ли его, принимают ли таким, каков он есть, сопутствует ли ему успех или неудача. В дошкольном возрасте у ребенка складывается ощущение благополучия или неблагополучия. Безусловно, позитивное отношение к себе облегчает процесс подготовки к школе, тогда как чрезмерно завышенное или заниженное, напротив, осложняет его. В связи с этим, для того чтобы адаптация к школьным условиям в период перехода дошкольника в статус ученика прошла успешно, необходимо усилия педагогов в период его подготовки к обучению в школе направить на формирование адекватной самооценки.

Очень важно подчеркнуть, что для дошкольников, не посещающих ДОУ, важным компонентом готовности к обучению оказывается эмоциональная готовность.

Быстрая и безболезненная адаптация первоклассников зависит от сформированности не только коммуникативных умений (развития умения вступать во взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, умения слушать, слышать собеседника, др.), но и эмоциональных умений (наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревожности, определенный уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие или недостаточное развитие которого может привести к проблеме школьной дезадаптации).

Исследования, проводимые в группах кратковременного пребывания при школе позволяют констатировать, что большая часть родителей детей,

не посещающих ДООУ, так или иначе, уделяют внимание развитию интеллектуальной сферы своих детей, как единственному с их точки зрения критерию готовности к обучению в школе. В то же время родители не придают значения развитию умения сопереживать, общаться со сверстниками и взрослыми, оценивать себя адекватно и т.д.

Наряду с учетом понимания сущности готовности к обучению в школе дошкольников, не посещающих ДООУ, необходимо опираться на позитивные факторы и учитывать риски, затрудняющие формирование исследуемой готовности.

12.3. Факторы формирования готовности к обучению дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения

Для успешного формирования готовности к обучению дошкольников, не посещающих ДООУ, необходимо определить ведущие внутренние и внешние факторы.

Исходя из этого, мы выделили три основных внутренних фактора, при наличии которых дошкольники, не посещающие ДООУ, смогут успешно подготовиться к условиям начальной школы: взаимодействие со сверстниками и педагогами, отношение к себе, устойчивое эмоциональное состояние. Анализируемые внутренние факторы рассматриваются в комплексе, так как они взаимозависимы, взаимообусловлены и отсутствие или недоразвитие одного из них приводит к недостаточному развитию остальных.

Школьные формы общения носят коллективный характер и предполагают взаимодействие и сотрудничество в ситуации общей учебной задачи. Если общение дошкольника не отличается особой конфликтностью, если он сравнительно легко устанавливает деловые контакты со сверстниками и взрослыми и относится к ним как к партнерам по игре или совместной деятельности, удерживает во внимании общую для всех участников цель деятельности, то можно говорить о достаточном для школьного обучения уровне развития общения ребенка с другими людьми.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. Поэтому не случайно в оценках действий сверстников дети более критичны, чем в оценках самого себя.

Развитие личности ребенка, по Л.С. Выготскому, идет по линии осознанности и произвольности в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и со сверстниками.

Совершенно очевидно, что обстановка в школе, скорее всего, будет отличаться от привычной домашней обстановки, правила поведения и распо-

рядок будет совсем иным. Многие дошкольники, не посещающие ДООУ, не имеют опыта коллективного общения. Они растут дома, детей видят только на прогулке, со сверстниками общаются мало. Чаще общение им заменяют многочасовые «видики» или компьютерные игры. В результате наносится ущерб как социальному, личностному, так и эмоциональному развитию.

Дошкольник, проводящий большую часть времени дома с одним из родителей, с бабушкой или совершенно один, будет обеспокоен числом детей и взрослых в школе. На первых порах обучения в школе неумение общаться – первая группа возможных трудностей детей, не посещавших ДООУ.

Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу. Несформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда первоклассник либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение.

В результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляются состояния напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Дошкольник с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчужденным. Это может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

В то же время проявление способности к конструктивным взаимодействиям с окружающими приводит к появлению адекватной самооценки и осознанию своего места в окружающем мире по отношению к сверстникам и реальной действительности. Адекватная самооценка является следующим компонентом, рассмотренным нами.

Самосознание – это интегральное образование личности, результат развития самостоятельности, инициативности, произвольности.

Следует заметить, что возможности осознания у дошкольника шестилетнего возраста еще ограничены. Это только начало формирования способности к анализу своих переживаний и отношений. Наличие элементарного осознания своей внешней и внутренней жизни отличает детей седьмого года от младших детей. Самооценка в значительной степени определяет активность личности, отношение к себе и другим людям.

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» – «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» – «каким бы я хотел быть»).

Совпадение реального «Я» с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия. Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку.

Существенным сдвигом в развитии личности дошкольника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам.

Как показывают исследования М.М. Безруких, Е.Е. Кравцовой, адекватная самооценка – большая редкость у современных детей, и это связано, с одной стороны, с невозможностью большого числа детей, не посещающих ДОУ, иметь широкий круг общения со сверстниками и чужими взрослыми, с другой, – с организацией подготовки к школе. Исходя из этого, становится очевидным, что при организации учебно-воспитательного процесса с дошкольниками, не посещающими ДОУ, особое внимание необходимо уделять развитию самосознания и формированию дифференцированной самооценки. А для этого нам необходимо выделить условия, определяющие развитие самосознания в детском возрасте. Анализ научной литературы показывает, что такими условиями являются:

- опыт общения ребенка со взрослыми;
- опыт общения со сверстниками;
- индивидуальный опыт ребенка;
- его умственное развитие.

Опыт общения дошкольника со взрослыми является важным условием, без которого процесс формирования самосознания дошкольника невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у дошкольника накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки.

К началу обучения в школе, как указывает В.С. Мухина, в общении со взрослыми дети становятся способными опираться не на личный ситуативный опыт, а на все то содержание, которое создает контекст общения, понимание позиции взрослого и условного смысла вопросов учителя [12].

Для педагогов и психологов все более очевидным становится тот факт, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяют его поведение и успеваемость. Данные многих исследований говорят о том, что неудовлетворительная успеваемость, незаинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение, во многом обусловлены отрицательным отношением к себе и заниженной самооценкой. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в себе.

Самооценка дошкольника почти всегда завышена. Однако завышенная самооценка свойственна ребенку не в силу его нескромности и бахвальства, а потому что он не умеет посмотреть на себя со стороны и видеть других с

разных сторон, не знает, как анализировать и сопоставлять свои и чужие работы.

Недифференцированность самооценки приводит к тому, что дошкольник шести-семи лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицаний и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

Дошкольники 6-7-летнего возраста с отставанием в личностном развитии характеризуются не критичностью в оценке себя и своих действий. Они считают себя самыми хорошими (красивыми, умными), в своих неудачах склонны обвинять окружающих или внешние обстоятельства и не осознают свои переживания и побуждения.

Чрезмерно завышенная или низкая самооценка может стать основой неготовности к школе, причиной не успешности ребенка в школе, а значит, и причиной комплекса школьных трудностей. Она порождает страх неудачи, а в своем крайнем выражении – отказ от попытки вообще что-либо делать (отказ отвечать у доски и с места, отказ писать контрольные работы и т.д.).

Исходя из этого, одним из необходимых моментов подготовки дошкольника к обучению является личностная готовность. Ее содержание включает в себя определенную систему требований, которые будут предъявлены ребенку во время обучения, и важно, чтобы он был способен с ними справиться.

Задача педагога, не понижая искусственно самооценки ребенка, учить его «видеть» других, показывать возможность перехода с одной позиции на другую при рассмотрении одной и той же ситуации, помочь ему стать на позицию учителя, мамы, воспитателя.

Вместе с тем опыт общения со сверстниками также оказывает огромное влияние на формирование детского самосознания. Потребность в общении у ребенка приравнивается к органической.

Однако исследования последних лет, проводимые под руководством М.М. Безруких, а также исследования, проводимые в группах кратковременного пребывания, позволяют сделать вывод о том, что дошкольники, не посещающие ДОУ, часто имеют недостаточный опыт общения со сверстниками и чужими взрослыми. Данный фактор, несомненно, сказывается на развитии самооценки, и в дальнейшем зачастую приводит к личностному и эмоциональному неблагополучию.

При этом если продуктивность в соответствующей деятельности обычно выступает в качестве объективного критерия готовности, то в качестве субъективного критерия, как правило, рассматривают эмоциональное самочувствие индивида, переживание субъектом состояния равновесия или тревоги. Эффективному переходу дошкольника в статус ученика способствует эмоциональное благополучие ребенка, которое рассматривается нами как

третий важный фактор формирования готовности к школе детей, не посещающих детский сад. Педагоги и воспитатели данному компоненту, как правило, придают меньшее значение, чем первым двум. Однако для успешного развития социального и личностного компонентов эмоциональное благополучие детей является необходимым и обязательным условием.

Эмоции в развитии детей дошкольного возраста занимают особую роль. Но так как пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социального окружения – самое удобное время учить понимать их, принимать и полноценно выражать.

Эмоциональная готовность дошкольника понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательные задания, наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревожности, определенный уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие или недостаточное развитие которого может привести к проблеме школьной дезадаптации, способности к эмпатии.

Сопереживая, человек испытывает чувства, идентичные наблюдаемым. Для этого дошкольнику необходимо научиться произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения; воспроизводить эмоции по заданному образцу или произвольно. По утверждению Л.С. Выготского нарушения эмоциональной сферы зачастую оказываются более критичными для учебы, чем нарушения познавательных процессов.

Таким образом, основными условиями как формирования самосознания, так и развития эмоций и чувств дошкольника, выступают общение со сверстниками и общение со взрослыми (родными и чужими). Достаточное общение со сверстниками и чужими взрослыми приводит к изменениям структуры эмоциональных реакций: эмоциональный фон восприятия становится более спокойным, а эмоциональные процессы более управляемыми. В общей структуре поведения дошкольника меняется функциональное место аффекта: дошкольник, активно общающийся со сверстниками и чужими взрослыми, способен предвидеть отрицательный (положительный результат), неодобрение (одобрение); дошкольник переживает после оценки взрослого. Дошкольники, которые научились понимать эмоции, более отзывчивы по отношению к своим сверстникам, а также они оказываются более социально умелыми и принятыми в своей группе.

Таким образом, важность развития эмоциональной сферы дошкольников определяется особой и дифференцированной ролью эмоций в формировании познавательных процессов, организацией поведения и социальной адаптацией на этом этапе развития. С другой стороны, – в последние десятилетия интерес российских исследователей к изучению проблемы социальной, личностной и эмоциональной готовности к обучению в школе существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, по-

рождающими неопределенность, непредсказуемость, недостаточную возможность получения детьми дошкольного образования и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревоги, а также вследствие ослабления воспитательной функции семьи.

Эмоциональная сфера дошкольника играет важную роль в приобретении личного опыта, а также является важнейшим показателем его личностного развития. В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие эмоциональной сферы, дети овладевают выражением эмоций, что оказывает существенное влияние на их поведение и деятельность. Задержка в развитии этого умения происходит у дошкольников, находящихся в неблагоприятной среде, когда у них формируются стабильные отрицательные эмоциональные переживания – тревога, чувство неполноценности.

Тревожность включает в себя ряд компонентов: эмоциональное напряжение, переживание личной угрозы, повышение чувствительности, недоверие к собой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Захаров А.И. отмечает, что тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к семи и особенно к восьми годам [8]. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

Поведение повышено тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.
3. Боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.
4. Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.
5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.
6. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

Сдвиги в эмоциональной сфере: доминирование отрицательных эмоций, высокая тревожность снижают возможности социального, личностного, эмоционального, когнитивного, творческого развития ухудшают адапта-

цию к факторам внешней среды. Для дошкольников с преобладанием отрицательных эмоций при изменении социальной среды характерно неблагоприятное течение адаптационного процесса, которое сопровождается срывами защитных механизмов, снижением иммунитета, ухудшением здоровья.

Такие дети могут демонстрировать негативное отношение к процессу обучения, острые, не соответствующие по силе и интенсивности реакции на критику и наказания, неожиданные и неадекватные поведенческие ответы.

Повышенная тревожность способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой дошкольник одинок, замкнут, малоактивен.

Довольно часто дошкольникам с высокой тревожностью характерно асоциальное поведение и негативизм. В этом случае дошкольник постоянно поступает вопреки предлагаемым правилам и постоянно нарушает границы ситуации, чем вызывает раздражение взрослых.

Зачастую в семье такого ребенка практикуется непоследовательное воспитание: ему что-то запрещают сегодня и то же самое могут разрешить завтра. У дошкольника складывается впечатление, что не существует четких правил, не формируются представления о том, что хорошо и что плохо.

При этом ребенок дошкольного возраста очень нуждается в том, чтобы правила были определены. И он постоянно ищет эти границы, чтобы на них опереться. Отсюда возникают постоянные проверки взрослого – насколько прочна та граница, которую он пытается выставить, насколько правило действительно существует.

Дошкольник с высоким уровнем тревожности может проявлять демонстративность, направляя свою энергию не на процесс обучения, а на получение внимания от окружающих (учителя, детей). Такое поведение возникает в ответ на ощущение ребенком своей малой значимости, своего низкого статуса.

Это может происходить с детьми, чей возраст ниже среднего возраста детей в классе или же чьи физические возможности не позволяют завоевать им достойное место в коллективе.

При директивном способе воспитания, навязывании дошкольнику установок и требований, в него складывается ощущение, что учеба нужна не ему, а взрослым, с одной стороны, а, с другой – что от обучения нельзя ожидать ничего хорошего (всегда найдется что-то, к чему придерутся). Это напрямую влияет на снижение учебного энтузиазма, провоцирует развитие хронической неуспешности и вызывает сопротивление обучению.

Возможен также вариант, когда дошкольник находит психологическую защиту, уходя в мир фантазий.

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности

может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого).

Проблема повышенной тревожности дошкольников, как доминирующего проявления эмоционального недоразвития, отмечается многими учёными особенно на этапе перехода на следующую ступень – в начальную школу (М.М. Безруких, А.И. Захаров, Е.Е. Кравцова и др.).

При обобщении научных данных особо обозначается тот факт, что наиболее значимыми внутренними факторами, влияющими на формирование готовности к обучению в школе детей, не посещающих ДОО, являются:

- социальный – благоприятные межличностные взаимоотношения, умение бесконфликтно общаться со сверстниками в формальной и неформальной обстановке, готовность к коллективным формам деятельности, установление адекватных ролевых отношений с педагогами на занятиях, умение удерживать во внимании общую для всех участников цель деятельности, соблюдение предложенных правил поведения;
- личностный – позитивное самоотношение, адекватная самооценка, уверенность в себе, желание выполнять роль ученика, любознательность, желание узнавать новое, положительное отношение к требованиям взрослого, отсутствие страха перед новыми заданиями (уверенность в своих силах), умение работать самостоятельно, без помощи взрослого;
- эмоциональное благополучие – низкий уровень тревожности, умение длительное время выполнять не очень привлекательные задания, умение управлять своим поведением (произвольная регуляция), наличие спокойного эмоционального фона восприятия, преобладание радостного, приподнятого настроения.

Исследуя проблему готовности к обучению в школе, можно прийти к обоснованному выводу: возможности дошкольников в процессе формирования готовности к обучению резко снижаются вследствие воздействия целого ряда не только внутренних, но и внешних факторов. Исходя из исследуемой проблемы, наиболее важными для нас оказываются такие внешние факторы, как стиль взаимоотношения в семье; взаимодействие педагогического коллектива с семьей; группы кратковременного пребывания дошкольников при школах, дошкольные образовательные учреждения.

Семья традиционно считается главным институтом воспитания. Учёные отмечают: то, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка.

Внутренние факторы, о которых мы говорили выше, не могут быть успешно развиты без эффективного сотрудничества, взаимопонимания и взаимодействия с семьей дошкольника.

В ряде исследований А.И. Захарова, Т.И. Бабаевой показано, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность дошкольника, по мнению учёных, состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем.

В современной отечественной психолого-педагогической литературе влияние поведения родителей и их отношения к детям на формирование личности ребенка и его поведение исследовалось в основном применительно к проблеме происхождения и развития неврозов у детей [8].

Зарубежные исследования родительских позиций (установок) и родительского поведения интенсифицировались в 1960-х и 1970-х годах благодаря как расширению клинических наблюдений, так и в связи с появлением математических методов.

Адлер А. впервые исследовал проблему стилей родительского воспитания. Учёным описаны неблагоприятные ситуации детства, связанные с родительским воспитанием, на основе которых дошкольник формирует ошибочные представления о жизни.

Изучение влияния эмоционального компонента детско-родительского взаимодействия на психическое развитие дошкольника представлено в работах А.И. Захарова, указывающих на то, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, требований и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием личности, содержанием побудительных мотивов поведения.

Понимая важность социального (общественного) влияния на развитие эмоциональной сферы дошкольников А.И. Захаров отмечает, что взаимодействие человека с благоприятной средой способствует развитию положительных эмоций. Так, человек, находящийся в семье в более комфортных условиях, будет более позитивно относиться к другим людям. Через взаимодействия с близким взрослым ребенок учится понимать и строить отношения со сверстниками.

Вопрос о роли семьи в процессе развития и социализации дошкольника в условиях подготовки к школе требует особого внимания, поскольку специфика отношений в семье сказывается на самом ходе данного процесса. Так, современный период истории можно охарактеризовать как время детоцентристской социокультурной модели воспитания, в которой семья предоставляет ребенку свободу в действиях и поступках.

Детоцентризм – характерный признак современного семейного воспитания. В современном понимании он выступает как высвобождение ребенка

от страха перед родителями, воспитателем, обеспечение ему возможностей для раскрытия своего личностного потенциала, поощрения инициативы в исследовании окружающего мира.

Среди различных функций семьи – таких, как воспитательная, экономическая, терапевтическая, репродуктивная – для нас особо важны социализирующая функция и эмоционально-нравственная, так как семья понимается как ячейка первичной социализации ребенка. Новое поколение, приходящее на смену старому, способно научиться социальным ролям лишь в процессе социализации. Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения детей, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или прошлом.

Подходы к рассмотрению роли семьи в формировании личности ребёнка связаны с конкретными аспектами анализа:

- Структуры семьи (полная – неполная семья);
- Стиля воспитания (авторитарный, демократический, либеральный и т.д.);
- Уровня эмоциональных контактов каждого члена семьи с ребенком (негативное отношение, отвержение – позитивное отношение, принятие ребенка, психосоциальные особенности составляющих семью лиц (лица с аддитивным поведением, родители, страдающие алкоголизмом и наркоманией, акцентуированные личности и т.д.).

Изучением типов семей занимались многие отечественные учёные:

1. Буянов М.И. называет следующие типы семей: гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная [3].
2. Капралова Р.М. выделяет следующие типы семейных отношений: согласованные гармоничные; урегулированные компромиссные; неустойчивые, но в целом положительные; урегулированные с низкой общественной направленностью; внешне благопристойные, но внутренне неблагополучные при низкой направленности членов семьи; резко конфликтные; неполные семьи [5].
3. Лисина М.И. проследила развитие самосознания, самооценки дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения [11].

Большинство отечественных и зарубежных ученых, анализируя риски перехода дошкольника в статус ученика, указывают, что семья зачастую выступает одним из главных факторов, который может препятствовать формированию готовности к обучению в школе и, как следствие, успешной адаптации ребенка в первом классе.

Так, А.И. Захаров указывает на то, что школа является лишь индикатором, обнаруживающим неблагополучие и промахи семейного воспитания. Именно ошибки в семейном воспитании вызывают нарушения в социальной, личностной и эмоциональной сферах. Дети уносят во взрослую жизнь тот стереотип отношений, который закладывается в детстве [8].

Социологические исследования внутрисемейных корреляций выявили следующие факты: до 25 % семей в стране не в состоянии оказывать положительное влияние на развитие детей, в 15 % семей родители действуют по отношению к детям негативно, что деформирует личностное становление ребенка [13].

В последнее время все чаще и чаще в специальной литературе и в периодической печати появляется термин «кризис семьи». Очевидно, следует признать, что частичные признаки его действительно наблюдаются. Причиной этого, по мнению ряда учёных стали реалии последних лет, свидетелями которых мы являемся:

- Болезненный переход к рынку породил резкое снижение жизненного уровня малообеспеченных семей и повышение комфортности и материальной обеспеченности детей из обеспеченных семей, что порождает неприязненные взаимоотношения детей, возникновение ссор, затаенной зависти.
- Резкое падение авторитета родителей и педагогов, рост конфликтности детей со школой, родителей с детьми и со школой.
- Разрушение привычной системы ценностей.
- Духовный, экономический, политический, социальный кризис привел к увеличению числа семей с тем или иным уровнем социальной, психологической или структурной дезорганизации [13].

Этот далеко не полный тревожный перечень нынешних явлений ставит на повестку дня проблему семейного воспитания и взаимосвязи дошкольного образования, школы и семьи как одну из актуальных проблем педагогической науки и практики.

Результатом разумного родительского воспитания и любви к детям является то, что дети 6-ти лет:

1. безболезненно проходят фазы своего развития и решают возрастные проблемы;
2. испытывают чувства привязанности, уважения и любви в ответ на аналогичные чувства родителей;
3. реализуют свою потребность в авторитете и уважении, понимании со стороны близких и значимых для них лиц;
4. обладают устойчивым чувством «я», уверенностью и активностью, адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей;
5. способны к сопереживанию;

6. не проявляют выраженных чувств ревности и зависти при наличии ведущего чувства доброжелательности к людям;
7. контактны и общительны, стремятся к взаимоотношениям со сверстниками на равных.

Однако в настоящее время актуальной стала проблема «психической заброшенности» детей, когда родители заняты своими проблемами: карьерой, конфликтами, здоровьем и т.д.

Неконструктивное воспитание в семье приводит к формированию отрицательного опыта общения, который оказывает неблагоприятное влияние на отношения детей с социальным окружением.

Согласно позиции М.И. Лисиной на становление личности оказывает значимое влияние как стиль семейных отношений, так и эмоционально-психологический климат в семье. Ученый в своих исследованиях показывает, что дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

Душевное состояние и поведение дошкольника являются своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия. Сегодня велико число детей, имеющих эмоциональное, личностное и социальное развитие на уровне сниженной нормы, с такими детьми мало общались родители, они были брошены, их успехи никого не интересовали, а развитие не получало поддержку.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы в рамках групп кратковременного пребывания для дошкольников, не посещающих ДОО, максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка.

Для этого, с нашей точки зрения, необходимо:

1. Определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение: микроклимат семьи (эмоциональный комфорт, тревожность, дискомфорт), приоритеты семейного воспитания (создание условий для всестороннего развития ребенка, подготовка ребенка к обучению в школе, кто в семье больше занимается воспитанием (мать, отец, бабушка, дедушка, гувернер), отношение к дошкольному образованию (постоянный контакт с педагогами по вопросам развития ребенка, контакт эпизодический, нет контакта с педагогом, не прислушиваются к рекомендациям).

2. Организовать деятельность педколлектива с родителями по следующим направлениям:

- просветительское,
- профилактическое,
- организационно-методическое,
- диагностическое,

- коррекционное,
- диспетчерское.

3. Проводить ежегодный мониторинг эффективности работы с родителями, внося необходимые изменения в планирование на следующий год.

Важным представляется анализ влияния такого внешнего фактора, как дошкольное образование, которое также как и семья, может либо способствовать, либо препятствовать успешному переходу дошкольника в статус ученика.

Мы согласны с теми учеными, которые показывают важность не только наличия дошкольного образования, но и максимального охвата им детей.

Дошкольное образование в нашей стране осуществляется, как правило, в учреждениях дошкольного образования, учреждениях общего образования (предшкола), учреждениях дополнительного образования детей (центры и объединения раннего развития ребёнка).

Дошкольное образовательное учреждение, являясь первой ступенью образования, выполняет множество функций. Среди задач, стоящих перед ДОУ, главной является всесторонне развитие личности ребенка. Система детских садов позволяет осуществлять первоначальную социализацию детей, обучение их навыкам общения со сверстниками, развитие самостоятельности, формирование умения жить в коллективе, избавление от эгоцентризма, привыкание к режиму дня и т.д.

На занятиях, предусмотренных программой обучения и воспитания в детском саду, ребенок получает специальные сведения, расширяется система знаний, умений, навыков, необходимых для всестороннего развития ребенка. В детском саду дети помимо специальных, учебных умений, приобретают первый опыт жизни в коллективе сверстников. Таким образом, в ДОУ в течение всего периода дошкольного детства происходит планомерное, целенаправленное, педагогически обоснованное всестороннее развитие ребенка.

Содержание работы воспитателя ДОУ, таким образом, включает в себя следующее:

- формирование у детей представлений о занятиях как важной деятельности для приобретения знаний. На основе этих представлений у ребенка вырабатывается активное поведение на занятиях (тщательное выполнение заданий, внимание к словам воспитателя);
- формирование нравственно-волевых качеств (настойчивости, ответственности, самостоятельности, старательности). Их сформированность проявляется в настойчивом стремлении ребенка овладеть знаниями, умениями, прилагать для этого достаточные усилия;
- формирование у ребенка опыта деятельности в коллективе и положительного отношения к сверстникам, осознание значимости собственного активного участия в решении общей задачи; усвоение способов активного воздействия на сверстников как участников общей дея-

тельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки). Для этого дети должны знать о моральных нормах поведения в коллективе;

- формирование у детей навыков организованного поведения, учебной деятельности в условиях коллектива. Наличие этих навыков оказывает существенное влияние на общий процесс нравственного становления личности ребенка, делает его более самостоятельным в выборе занятий, игр, деятельности по интересам.

Среди функций, которые выполняет ДООУ в системе народного образования, помимо всестороннего развития ребенка, большое место занимает подготовка детей к обучению в школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен дошкольник к обучению, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения.

Подготовка детей к обучению в школе в ДООУ включает в себя две основные задачи: всестороннее воспитание ребенка (физическое, умственное, нравственное, эстетическое) и специальная подготовка к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе.

Безусловно, первоклассники, посещавшие ранее ДООУ, значительно легче адаптируются в школе, чем дети, не посещавшие ДООУ, непривычные к длительному пребыванию в детском коллективе и режиму дошкольного учреждения. Они умеют контактировать с другими людьми, владеют необходимыми навыками общения, способны определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими.

Несформированность таких способностей у большого числа дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение.

Аналитические материалы свидетельствуют о том, что в наиболее развитых странах раннее и дошкольное детство рассматриваются как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. При этом дошкольное образование занимает третье место (после высшего и начального) по степени влияния на успешность ребенка во взрослой жизни.

В Российской Федерации с начала 90-х годов прошлого века по 2004 год охват детей учреждениями общественного дошкольного воспитания сократился с 70 % (при этом было не удовлетворено около 1 млн. заявлений родителей о приеме детей в дошкольные учреждения) до 37 %. В последние годы ситуация начала меняться: в среднем на начало 2012 г. чуть выше 50 % дошкольников охвачены сетью дошкольных учреждений.

Однако, говоря о дошкольном образовании, нельзя не заметить, что оно также может оказывать и отрицательное влияние на адаптацию детей к школе.

В 2000 г. с целью изучить мнение специалистов по актуальным вопросам организации дошкольного и предшкольного образования, построения преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием нами было проведено анкетирование 316 учителей начальных классов и воспитателей ДОО города Ростова-на-Дону, Таганрога, Неклиновского и Мясниковского районов Ростовской области. Абсолютно все участники анкетирования единодушно признали проблему обеспечения детей дошкольным образованием и построения преемственности между различными ступенями образования актуальной. Так же неоспоримой представляется необходимость наличия специально организованной системы предшкольного образования, позволяющей охватить всех детей дошкольного возраста.

Определяясь в том, что лучше всего развивает ребёнка, готовит его к школе, респонденты в большинстве своём (57 %) отдали предпочтение традиционной форме – дошкольному образовательному учреждению (ДОО), второе место было отдано семье (23 %) и лишь на третьем месте оказались школы раннего развития и группы кратковременного пребывания при массовых школах (20 %). Все опрошенные учителя и воспитатели (100 %) убеждены, что дети, посещавшие ДОО и группы кратковременного пребывания, в начальной школе более успешны, чем дети, не посещавшие ДОО, и не получившие предшкольной подготовки.

Мнения разошлись в оценке причин успешности:

- 76 % респондентов полагают, что дети, посещавшие ДОО, более успешны в основном за счёт сформированных социальных навыков;
- 81 % респондентов убеждены, что дети, прошедшие обучение в школах раннего развития и на курсах подготовки к школе более успешны, в основном, за счёт сформированных учебных навыков.

Также мнения разошлись и в оценке самых сильных и самых слабых сторон деятельности ДОО, групп кратковременного пребывания и школ раннего развития.

Самыми сильными сторонами деятельности ДОО были признаны формирование навыков общения в группе и разнообразие обучающих и развивающих программ, а самыми сильными сторонами деятельности групп кратковременного пребывания и школ раннего развития – организация занятий в стенах школы, что позволяет легко адаптировать детей к некоторым специфическим условиям школьной жизни и небольшая наполняемость групп.

К слабым сторонам деятельности дошкольных образовательных учреждений были отнесены недостаточное обеспечение преемственности между программами ДОО и начальной школы, а также большая наполняемость групп, а групп кратковременного пребывания и школ раннего развития – подмена программ для дошкольников программами для первых классов и проведение занятий в основном в вечернее время. При этом следует отметить, что большинство учителей начальных классов (89 %) предпочли бы

работать в первых классах, где большинство детей прошли подготовку в ДОУ или в группах кратковременного пребывания и школах раннего развития. Лишь 8 % учителей готовы работать в классах, где обнаруживается достаточно большая группа так называемых «домашних детей».

Среди обстоятельств, вызвавших появление такой формы подготовки ребёнка к успешному обучению в начальной школе, как группы кратковременного пребывания при школе и школы раннего развития, были названы и интересы самой школы, достаточно часто сталкивающейся с проблемой обучения детей, не получивших до школы никакой систематической помощи в подготовке к школе, не привыкших ни к детскому коллективу, ни к групповой работе.

Большую пищу для размышлений предоставил анализ мнений об оценке эффективности функционирования системы непрерывного образования на этапе дошкольного и начального школьного обучения. Большинство респондентов (91 %) были убеждены, что действующая ранее система была разрушена, а новая не создана: большое количество детских садов закрыты, количества школ раннего развития и групп кратковременного пребывания недостаточно для полного охвата детей дошкольным образованием и они часто просто подменяют собой первый класс.

В 2012 г. на региональной конференции (г. Таганрог) был представлен опыт работы по обеспечению непрерывности дошкольного и начального школьного обучения, а также проведено повторное анкетирование участников (283 человека) с целью изучить динамику развития ситуации по вопросам охвата детей дошкольным образованием, построению преемственности между дошкольным и начальным обучением.

В отличие от опроса 2000 г. 92 % респондентов уверены, что с учётом реальных тенденций, наряду с деятельностью ДОУ в качестве возможной альтернативы представляется вполне уместной система дошкольного образования при массовой школе (группы кратковременного пребывания), имеющая свои особенности, делающие её альтернативой довольно привлекательной.

Сегодня, в условиях большого выбора форм образовательной и воспитательной работы с дошкольниками, возникает вопрос о том, какой вариант предпочтительнее. Как и в 2000 г. большая часть опрошенных (52 %) отдали предпочтение ДОУ, а вот на втором месте оказалась уже не семья, получившая лишь 12 %, а группы кратковременного пребывания и школы раннего развития (36 %).

Как оказалось, специалисты в различных аспектах: педагогических, воспитательных, медицинских, организационных, сталкивающиеся с проблемами развития дошкольников, на сегодняшний день не полностью доверяют в этом семье, как общественному институту. И, увы, имеют на это немало оснований.

Все респонденты (100 %) отметили положительные тенденции по осуществлению преемственности между дошкольным и начальным школьным обучением за последние годы, а также актуальность:

1. проблемы создания новых моделей образовательных учреждений для детей дошкольного возраста, не посещающих ДОО, в которых бы максимально учитывались интересы детей и запросы родителей;
2. необходимости организации систематических встреч педагогов, воспитателей, психологов, медицинских работников, педагогов дополнительного образования по вопросам эффективного построения преемственности между разными ступенями образования;
3. проблем разработки системного подхода к организации единого образовательного пространства.

В отличие от опроса, проводимого в 2000 г., 97 % учителей начальных классов считают, что дети, получившие подготовку в группах кратковременного пребывания, работают в классе более успешно за счёт сформированных социальных, личностных, эмоциональных навыков и высокого уровня учебной мотивации.

Эти дети, как указали 96 % респондентов, оказывают позитивное влияние на класс. Если подходить к оценке «готовности» детей, прошедших предшкольную подготовку, с существующими мерками, они не просто «готовы», но и способны, по мнению учителей, осваивать усложненную программу, работать более интенсивно.

Более того, абсолютное большинство учителей начальной школы отмечают тот факт, что родители детей, прошедших подготовку в группах кратковременного пребывания при школе, «повёрнуты к школе», активнее, чем родители «домашних» детей участвуют в учебной и внеучебной деятельности, активнее сотрудничают с учителями, показывают практически 100 %-ое посещение родительских собраний, причём из полных семей родители, как правило, приходят по двое. Проводимые мониторинговые исследования позволяют сделать вывод о том, что возрастает несомненный интерес к организации годичного предшкольного образования.

Не будет преувеличением сказать, что на сегодня ступень дошкольного детства начала рассматриваться в нашей стране как один из главных образовательных резервов, по своей потенциальной содержательной емкости не уступающий ни одной из последующих ступеней. «Концепция дошкольного воспитания» определила ключевые позиции обновления дошкольного образования в рамках детских садов (детский сад – образовательное учреждение для детей дошкольного возраста, как правило, от 3 до 7 лет), школ раннего развития, курсов подготовки к школе, групп кратковременного пребывания, а также выделила в качестве основных функций дошкольного учреждения охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их интеллектуального и личностного развития, заботу об эмоциональном благополучии каждого ребенка.

Годичное дошкольное образование детей 5-6 лет может осуществляться в следующих типах и видах образовательных учреждений:

1. группы кратковременного пребывания в детском саду (для разных возрастных категорий детей);
2. группы кратковременного пребывания при образовательных учреждениях «Начальная школа – детский сад»;
3. группы дошкольного образования при общеобразовательных школах;
4. группы дошкольного образования в системе учреждений дополнительного образования;
5. дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ.

Интересен опыт организации дошкольного образования в г. Таганроге:

Форма 1. Группы полудневного пребывания детей 5-7 лет, не охваченных дошкольным образованием, в дошкольных образовательных учреждениях.

Форма 2. Группы кратковременного пребывания детей 5-7 лет, не охваченных дошкольным образованием, в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях «Начальная школа – детский сад», школах, гимназиях, лицеях, Центрах развития ребенка, Социально-культурных центрах, реализующих комплексные образовательные программы. Кроме воспитателей к педагогическому процессу по желанию родителей могут привлекаться: инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, преподаватель ИЗО, хореограф, педагог-психолог, учитель-логопед, валеолог и др. специалисты.

Форма 3. Коррекционные группы в дошкольных образовательных учреждениях для детей 5-7 лет, имеющих отклонения в развитии и состоянии здоровья и не охваченных дошкольным образованием.

Форма 4. Подготовка детей к школе в домашних условиях под патронажем отдела образования для детей 5-7 лет к школе в домашних условиях, не охваченных дошкольным образованием.

Форма 5. Консультативные пункты для родителей с привлечением квалифицированных специалистов.

Система дошкольного образования имеет большое разнообразие (вариативность) программ. Они могут быть базовыми, региональными, авторскими, комплексными, парциальными. Так, например, к комплексным программам относятся «Детский сад 2100», «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад – дом радости», «Кроха». К специальным программам относятся: экологические программы «Семицветик», «Природа и художник», «Наш дом – природа», «Жизнь вокруг нас», «Паутинка», «Юный эколог», «Лучики», программа творческо-эстетического развития дошкольников (Н.А. Варки, Р.Р. Калинина) и т.д. Все представленные программы разработаны для обучения детей в течение нескольких лет в детском саду. Наряду с перечисленными программами в последние годы появляются программы для групп кратковременного пребывания детей 5-6-летнего возраста в детском саду:

1. «Дошкольная группа»: программа для групп кратковременного пребывания в детском саду: старший дошкольный возраст (авторы О.П. Гаврилушкина, Г.В. Глушкова, Т.Н. Доронова, Т.И. Ерофеева, Л.Н. Комиссарова, Н.А. Короткова, С.И. Мусиенко). Цель программы: обеспечение запросов родителей, социализация детей, гармоничное личностное – психическое и физическое развитие, общая психологическая подготовка к школьному обучению. Особенности программы – образовательный процесс складывается из следующих составляющих: свободная самостоятельная деятельность детей (игра, рисование, лепка и пр. – по выбору); совместная деятельность взрослого с детьми: игровая, изобразительная, познавательно-исследовательская, коммуникативный тренинг, математика, музыкальная культура, физическая культура. Специально выделяется время для «группового общения» – разговор детей со взрослыми и друг с другом. Программа не включает как самостоятельные разделы занятия по «ознакомлению с художественной литературой», занятия по «развитию речи» и по «подготовке к освоению грамоты».

2. Программа «Преемственность». Подготовка к школе (авторы Н.А. Федосова, Т.С. Комарова, С.С. Колесина, В.Г. Большенков, В.Н. Бальсевич, А.А. Плешаков, Т.Я. Шпикалова и др. Руководитель проекта «Преемственность» Н.А. Федосова). Цель: всестороннее развитие детей, позволяющее им в дальнейшем успешно овладеть школьной программой. Основу программы составляют следующие разделы: «Здоровье и физическая культура»; «Зеленая тропинка»; разделы «Искусство и культура», «Родное слово», «Математические ступеньки», «Конструирование». Кроме того, в программе «Преемственность» дан дополнительный раздел «Блок программ для организации занятий по выбору», в который вошли программы: «Тонизирующая гимнастика», «Театральное искусство», «Прикладное искусство», «Музыка», «Цифирка», «Иностранный язык» (английский), а также программа имеет психологическое сопровождение, которое дает возможность в продолжение всей подготовки следить за развитием детей и вносить необходимые коррективы.

3. «Предшкольная пора»: программа обучения и развития детей 5 лет (Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Н.Г. Салмина, Е.И. Щербакова). Цель: социальная – обеспечение возможности единого старта шестилетних первоклассников; педагогическая – развитие личности ребенка старшего дошкольного возраста, формирование его готовности к систематическому обучению. В программе выделяется 5 разделов, отражающих основную линию развития ребенка дошкольника в результате его обучения: «Познаем других людей и себя», «Познаем мир», «Учимся думать, рассуждать, фантазировать», «Учимся родному языку», «Учимся рисовать», «Играем и фантазируем».

4. Программа дошкольного образования детей 5-7 лет («Академия дошкольных наук», авторы: Н.А. Бокарева, Н.И. Добица, Г.Н. Короткова и

другие), включающая «Основы математики» (автор В.А. Новикова), «Обучение грамоте» (авторы Н.А. Бокарева, С.А. Новикова), «Развитие речи» (автор Г.Н. Короткова), «Ознакомление с окружающим миром» (автор Т.П. Надольная, Г.Н. Короткова), «Социально-личностное развитие» (курс «Я – это Я») (автор Н.И. Добина) и другие.

Данные программы представляют несомненный интерес, однако они разработаны для детей, которые посещают группы кратковременного пребывания при детских садах, учреждениях дополнительного образования (от 4-6 часов пребывания в день до полного дня), рассчитаны, как правило, на работу с детьми 5-7-летнего возраста, т.е. в старшей и подготовительной группах. Опыт работы групп кратковременного пребывания в детском саду (с гибким режимом посещения общеразвивающего вида, со сменным режимом работы, группы индивидуальной помощи семье) показал, что данная форма дошкольного образования пользуется достаточным большим спросом среди населения. Это обусловлено рядом причин, основными из которых являются невысокая оплата образовательных услуг, возможность выбирать определенные занятия и посещать их вместе с ребенком, а так же – необязательность пребывания ребенка в детском саду целый день с утра до вечера.

Комплексных программ, разрабатываемых для занятий с детьми не более 2-х часов в день 2-3 раза в неделю в течение года, организованных при школах, крайне мало. В основном, это программы по отдельным предметам (развитию речи и математике) или специальные курсы по развитию социальных навыков, коммуникативного общения и другие. При этом педагогам предлагается самим думать над наполнением занятий. Но, если в группах кратковременного пребывания при ДОО работают специалисты по дошкольному образованию, то в группах кратковременного пребывания при школах работают, как правило, учителя начальных классов, не прошедшие обучение по дошкольному образованию.

Проведенный нами анализ по г.Таганрогу (2012-2013 уч.г.) показал, что из 22 школ, при которых действуют группы кратковременного пребывания, лишь 5 представили программы в городской научно-методический центр для их утверждения специалистами в области дошкольного образования. Лицензия на предоставление дополнительных образовательных услуг позволяет открывать курсы подготовки к школе. Но при этом, «курирование» отделами образования деятельности подобных групп кратковременного пребывания, качества предоставляемых услуг чаще формально.

В отличие от детских садов, как показывает наш мониторинг, в группах кратковременного пребывания при школе, как правило:

- программы составляются формально;
- прохождение программ недостаточно контролируется отделами образования;
- не всегда проводится анализ успешности той или иной программы;

- программы утверждаются методическим советом школы, в котором нет ни одного специалиста по дошкольному образованию;
- занятия, как правило, проводят учителя, набирающие первые классы, т.е. это не постоянный коллектив, работающий по дошкольному образованию;
- школьные педагоги не всегда понимают и принимают игровые и непосредственные формы поведения, которые еще являются преобладающим у части детей 6-7 лет;
- не всегда создается необходимая предметно-развивающая среда, др.

Программы в учреждениях дополнительного образования также не всегда утверждаются специалистами по дошкольному образованию, поэтому обеспечение преемственности в образовательных программах также может быть проблематичным.

Предшкольная подготовка может улучшить качество школьного образования, но только при создании таких условий, которые бы позволили всем детям, поступающим в первый класс, как можно менее болезненно включиться в школьное обучение и быть успешными. В дошкольном возрасте первостепенное значение имеет развитие базиса личностной культуры ребенка, его эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей и склонностей.

Анализ данных теоретических и практических исследований позволяет констатировать, что необходимо:

- перевести тенденции особого внимания в структуре готовности к обучению в школе социальному, личностному и эмоциональному компонентам в их взаимосвязи и взаимообусловленности в цель дошкольного образования, применительно к детям, не посещающим ДОО;
- разработать годовичные комплексные дошкольные образовательные программы, обеспечивающие наряду с сохранением физического здоровья, интеллектуальным, творческим приоритетное развитие социальной, личностной и эмоциональной сфер;
- осуществить годовичное дошкольное образование дошкольников, не посещающих ДОО, в условиях групп кратковременного пребывания при школе, обеспечивающее наряду с организацией образовательного процесса взаимодействие с родителями и оказание помощи педагогам.

Библиографический список к главе 12

1. Бабаева Т.И. У школьного порога. – М., 1993.
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе: кн. для педагогов и родителей. – М.: Дрофа, 2000.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М., 1988. – С. 77-80.

4. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 7-12.
5. Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации. – М., 1992.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Собр.соч.: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-385.
7. Журова Л.Е., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Диагностика готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе // Справочник руководителей и учителей начальной школы. – Тула: Родничок, 1999. – С. 81-104.
8. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – 3-е изд., испр. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
9. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: монография / М.В. Корепанова. – Волгоград: Перемена, 2001. – 240 с.
10. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
11. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка к школе. – Кишинев, 1987. – 135 с.
12. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1990.
13. Никандров Н.Д. Российская духовная идея как основа общественно-го воспитания // Православие в современном обществе. – Тула. Изд. ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1999. – С. 6.
14. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдова. – М., 1984.
15. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1970. – 206 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Усвоение знаний студентами представляет собой процесс превращения основ наук, т.е. систематизированного опыта человечества в личное достояние, в орудие мышления и практической деятельности. Поскольку основной целью процесса учения является приобретение студентами глубоких знаний, умений и навыков, максимальное развитие их познавательных способностей, актуальной проблемой дидактики высшей школы становится определение условий, позволяющих решать эти задачи. Иначе говоря, важной проблемой становится определение методов и форм организации учебной деятельности студентов, позволяющих повысить эффективность процесса обучения.

Одной из таких организационных форм учебных занятий является самостоятельная (аудитория и внеаудитория) работа студентов. Самостоятельная работа студентов – чрезвычайно важный этап изучения любого программного вопроса. Этот этап имеет свои цели, подчиненные общим целям усвоения, для него подбирается педагогом специальная учебная литература, для него должны быть определены соответствующие научно-обоснованные методы и приемы учебной работы и, наконец, должно быть выделено обоснованное время [6, 7, 9, 21, 22, 23].

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ставит основные задачи вуза:

1. Удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии при получении высшего и/или послевузовского профессионального образования.

2. Развитие науки посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе.

3. Формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии.

Средством решения этих задач является формирование самостоятельности как важнейшего качества личности студентов, формирование их познавательной активности. Познавательная активность студентов рассматривается как основа и результат их учебной деятельности, важнейшая задача вузовского трудового воспитания.

В настоящее время выделены следующие характерные черты познавательной активности студентов:

- устойчивая внутренняя положительная мотивация на овладение глубокими и прочными знаниями, т.е. постоянное стремление к знаниям;
- приобретение опыта самостоятельной организации и осуществления учебной деятельности;
- умение добывать знания и апробировать их на практике;
- желание и умение делиться знаниями с другими;
- творческое начало в формировании запаса знаний, получение новой информации как индивидуальное научное открытие;
- становление черт личности на основе глубоких знаний, обеспечивающих повышение эффективности не только учения, но и будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование познавательной активности рассматривают не только как учебную, но и как социальную задачу, направленную на постоянное повышение квалификации врача, его вхождение в систему непрерывного образования.

Познавательная активность – это важнейшее комплексное качество личности, характеризующееся устойчивым познавательным интересом, сформированным умением умственной деятельности, высокой степенью самостоятельности в получении и применении знаний, организаторскими навыками при осуществлении индивидуальной и коллективной учебной деятельности, творческой окрашенностью познавательного процесса, включающего интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу.

13.1. Общая характеристика самостоятельной деятельности студентов

Вопросы самостоятельной деятельности студентов (СДС) составляют важнейшую задачу подготовки специалистов в высшей медицинской школе (ВМШ). Актуальность этих вопросов связана с несколькими педагогическими проблемами. Известно, что общеобразовательная школа недостаточно организует развитие самостоятельной деятельности учащихся. Поэтому в вуз поступают абитуриенты без существенных умений (У) и навыков (Н) самостоятельной деятельности. Более того, как показывают исследования педагогов, у выпускников общеобразовательных школ не всегда также сформированы У и Н учебного труда, что значительно затрудняет выполнение СДС в вузе. Все эти обстоятельства указывают на необходимость организации СДС с первых дней обучения их в вузе. В связи с этим перед педагогическими коллективами высшей школы ставится задача по организации СДС и формированию у них соответствующих У и Н самостоятельного учебного труда. В современных федеральных государственных образовательных стандартах по медицинским специальностям [21, 22, 23, 24] наибольшую

часть занимает сложная практическая работа со здоровыми и больными людьми разных возрастов, основанная на прочной платформе профессиональных компетенций. Эти функциональные компоненты специалиста формируются только через СДС, поэтому качество и эффективность обучения студентов в ВМШ зависит большей частью от качества организации СДС, создающей оптимальные условия для развития профессиональных компетенций. Поэтому в структуре практической подготовки студентов 50-70 % учебного времени (в зависимости от курса обучаемых) занимает СДС, а остальные 30-50 % от общего бюджета учебного времени отводятся процессу управления этой деятельностью студентов.

Приступая к решению поставленных задач, нам представляется необходимым провести понятийное исследование СДС и сформулировать ее определение. В литературе известна недостаточно полная характеристика понятия и определения СДС. Одни считают, что СДС – это овладение У и Н активной саморегуляции, другие уточняют понятие самостоятельности и отождествляют его с У и Н саморегуляции. По утверждению некоторых педагогов организовать СДС – это значит создать возможность самим обучаемым выдвигать гипотезы и искать данные для их подтверждения. При этом самостоятельность характеризуется, как потребность больше знать в области изучаемой дисциплины, обучение техническим приемам самообразования и наличие самостоятельного мышления [14, 15, 17, 19].

Самостоятельная работа студентов – организационная форма учебного процесса, осуществляемая студентами под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенные для этой цели аудиторное и внеаудиторное время. Следует при этом подчеркнуть, что самостоятельная работа – это не самостоятельность студентов в усвоении учебного материала, а особая система условий обучения, которая обязательно должна быть организована преподавателем. Одна из закономерностей организации этой формы работы состоит в том, что по мере обучения самостоятельность студентов должна расти. Если на начальных этапах обучения необходима всесторонняя и полная организация самостоятельной работы студентов, то на последующих этапах такая регламентация снижается и управление становится функцией самого студента.

Структурная характеристика СДС в процессе их самореализации может быть рассмотрена по спектру ее психолого-педагогических компонентов, включающих самообразование, самообучение, самоорганизованность, самостоятельность, самодеятельность, самоотдачу, самоподготовку, самоотренинг, самоанализ, самоконтроль, самооценку, самосознание, самовыражение, самоактуализацию, самосовершенствование, самопознание, самоопределение, самовоспитание и самоуправление. При этом конечной целью СДС является формирование саморазвивающейся личности или саморазвитие личности. Следовательно, самореализация студентов в процессе самостоятельной их деятельности возможна путем формирования определенного набора про-

фессиональных личностных качеств с направленностью действий на себя или собственную деятельность (обозначенных рядом сложных терминов, начинающихся с первой части слов «само- ...») (рис. 13.1).

СДС, как процесс внутривузовского их обучения, может быть сформулирована следующим образом. СДС – это управляемый процесс самореализации студентов путем формирования профессиональных личностных качеств (само- ...), направленных на саморазвитие личности и обеспечивающих в конечном итоге функциональную готовность к деятельности будущего специалиста на основе профессиональных компетенций.

Отсюда следует, что организация СДС возможна только через формирование качеств личности и в этом процесс обучения совпадает с процессом воспитания и развития или же СДС является составляющей процесса воспитания в широком его понимании, включая обучение. Общая понятийная характеристика личностных качеств специалиста, формируемых в процессе СДС, может быть представлена в следующем виде (рис. 13.2).

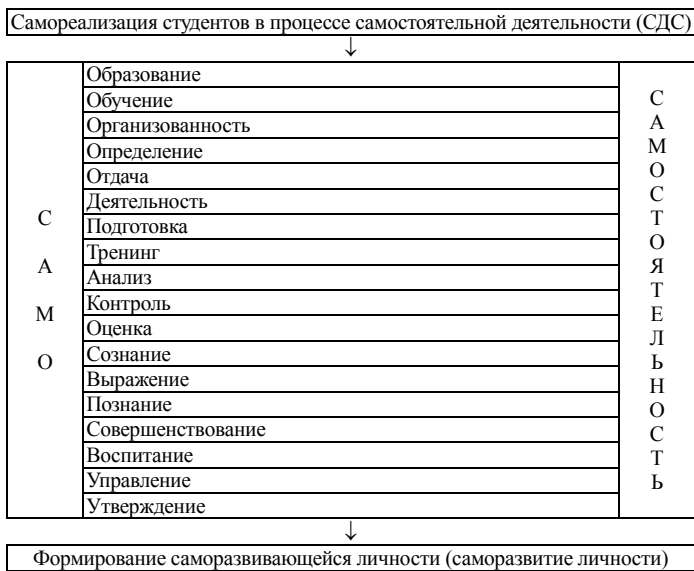


Рис. 13.1. Схема самореализации студентов в процессе СДС

Структура СДС состоит из 3-х взаимосвязанных компонентов: мотивации и целеполагания, собственной самостоятельной деятельности и управления ею. Эта деятельность в вузе строится на основе принципа единства этих взаимопроникающих компонентов. Управление СДС осуществляется на основании общепринятых педагогических принципов, которые включают планирование, организацию, координацию, учет результатов и их оценку (рис. 13.3).



Рис. 13.2. Схема определения самостоятельной деятельности студентов (СДС).

По своему составу самостоятельная работа состоит из двух компонентов:

1. приемы самостоятельной интеллектуальной учебной деятельности;
2. применение этих приемов для усвоения профессионально необходимых знаний, умений, навыков.

При этом следует иметь в виду, что усвоение приемов учебной деятельности должно предшествовать применению этих приемов для усвоения профессионального опыта. Однако в существующей практике организации самостоятельной работы в высшей медицинской школе наблюдается еще некоторое пренебрежение именно первым компонентом, хотя умение самостоятельно учиться нуждается в направленном формировании не меньше, чем другие умения. Можно предположить, что низкое качество усвоения программного материала у определенного контингента студентов связано не столько со сложностью изучаемых вопросов, сколько с несформированностью приемов самостоятельной работы.

Управление самостоятельной работой в современной высшей медицинской школе характеризуется тремя направлениями.

Наиболее распространенным является такой способ, когда преподаватель дает студенту задание и выборочно контролирует результаты его выполнения. Как уже указывалось, в этом случае мы зачастую сталкиваемся именно с несформированностью приемов учебной работы, что, в конечном счете, сказывается на результатах усвоения. Однако неоднократное применение такого способа приводит к стихийному формированию навыков самостоятельной работы, далеко не всегда продуктивному.

13.2. Виды и типы самостоятельной деятельности студентов

По характеру СДС делится на несколько ее видов в зависимости от ответственности содержания учебному плану и программе дисциплины, от вре-

мени и места (или условий) выполнения, от количества участвующих в СДС и ее характера (рис. 13.4). СДС может проводиться в соответствии с учебным планом (и бюджетом учебного времени) и вне учебного плана (и вне бюджета учебного времени), в соответствии с содержанием ООП и вне ее содержания, в учебное время и во внеучебное время. В учебное время в клинике студенты работают в качестве помощника врача-ординатора, курируют больных в стационаре, осваивают технику лечебных и диагностических манипуляций. Во внеучебное время студенты выполняют роль помощника дежурного врача, работают с больными в стационаре или поликлинике, овладевают лечебными и диагностическими процедурами.



Рис. 13.3. Схема структуры и управления СДС

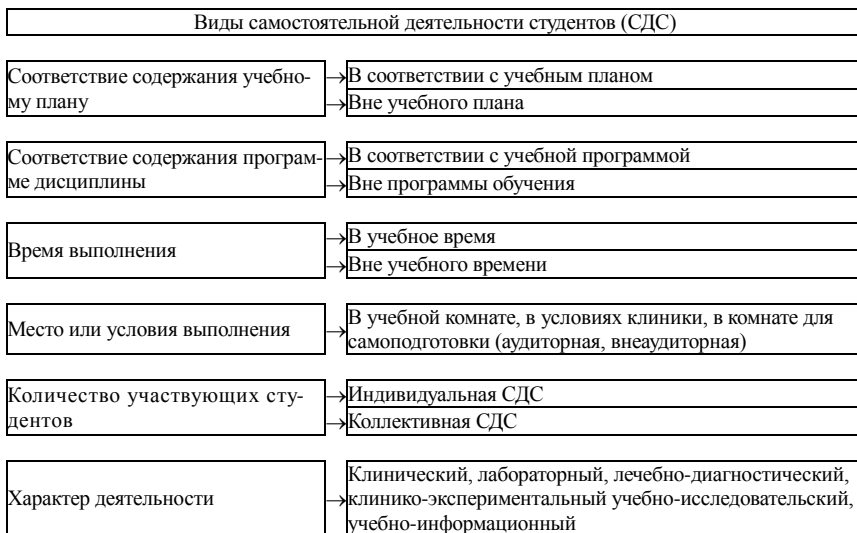


Рис. 13.4. Схема видов СДС

СДС различают также в зависимости от условий ее выполнения – в учебных аудиториях или вне учебных аудиторий, в комнатах самоподготовки или в тематических учебных комнатах, в условиях клиники или лаборатории, в библиотеке или читальном зале. СДС в зависимости от количества участвующих в ней студентов делится на индивидуальную и коллективную (с участием парами, малыми группами, учебными группами, межгрупповым, фронтальным). По характеру можно выделить клинический, клинко-экспериментальный, лабораторный, учебно-исследовательский, учебно-информационный, частично-поисковый и другие виды СДС [8, 18]. В дидактике высшей школы разработана типологическая классификация заданий СДС, в основе которой лежит выделение уровней познавательных действий студентов и принцип решения проблемы:

- на узнавание и распознавание на основе речевого и визуального общения, на запоминание и демонстрацию образцов выполнения тех или иных способов деятельности;
- на реконструкцию, актуализацию и перенос ЗУН и варьирование системы способов деятельности для решения новых задач (проблем);
- на частично-поисковую деятельность;
- на выполнение новых задач (проблем) в данной конкретной ситуации и их решение.

Названная классификация включает следующие типы СДС:

1. СДС, воспроизводимая по образцу.
2. Реконструктивно-вариативная СДС.
3. Частично-поисковая или эвристическая СДС;
4. Исследовательская СДС.

СДС, воспроизводимая по образцу, требует переноса известного способа решения в непосредственно аналогичную или отдаленно аналогичную ситуацию с внутриспредметными и междисциплинарными связями. Постановку цели и планирование этой СДС полностью осуществляет преподаватель, а студент выполняет пассивную роль. Этот вид СДС выполняют на основе уже известных алгоритмов, которые ранее продемонстрировал преподаватель и апробировал студент при выполнении предыдущих заданий. Речь идет о самостоятельном решении того или иного задания по способу, показанному преподавателем и подробно описанному в учебнике или учебно-методическом пособии. Все действия студента при выполнении этого вида СДС служат только основой для формирования в последующем У и Н ставить цель и планировать собственную деятельность, для приобретения опыта самостоятельности. Точное, в соответствии с предложенным образцом, выполнение заданий способствует закреплению и воспроизведению полученных знаний.

Реконструктивно-вариативная СДС требует переноса известного способа с некоторой его модификацией в необычную внутриспредметную или

межпредметную проблемную ситуацию. При выполнении этого вида СДС студенты сталкиваются с необходимостью преобразований, реконструкций, обобщений, привлечения ранее приобретенных З и У для решения задач (проблем), установления внутрипредметных связей. Эта СДС заставляет их не только воспроизводить отдельные функциональные характеристики знаний, но и структуру этих знаний в целом. Тем самым знания углубляются, сфера их применения расширяется, они становятся более совершенными, а мышление, выражающееся в собственных дедуктивных выводах, достигает уровня продуктивной деятельности. Постановка цели осуществляется преподавателем, а планирование выполнения предстоящей работы – самим студентом самостоятельно. В этом случае только начинает появляться опыт самостоятельности.

Частично-поисковая СДС требует переноса нескольких известных способов в необычную внутрипредметную или межпредметную ситуацию и их комбинирования для решения новой задачи. Постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется студентом самостоятельно в рамках задания, представленного преподавателем. Студент имеет дело с нестандартной ситуацией, решение которой осуществляется путем ее переформулирования. В конечном итоге студенту удается свести новую задачу к совокупности уже известных. СДС при этом варианте становится еще более продуктивной в случаях необходимости переноса нескольких известных способов и их комбинаций, а также при решении задач, построенных на материале нескольких учебных дисциплин. В новом варианте СДС способы решения ранее известных задач превращаются в приемы. Самостоятельность решения заключается в том, что студент по заданному условию расчленяет общую задачу на несколько ее компонентов (частных задач), определяет пути их решения, а затем результаты решения объединяет, сопоставляет, комбинирует и получает общий результат. Студенты приобретают опыт поисковой деятельности, овладевают отдельными элементами творчества.

Исследовательская СДС требует создания нового способа решения внутрипредметной и межпредметной проблемной задачи. Эту работу студент выполняет по собственной инициативе без участия преподавателя. Он сам ставит цель, разрабатывает план, определяет содержание работы и самостоятельно ее выполняет. Этот вид СДС относится к высшему уровню познавательной деятельности. В ходе выполнения работы студент постепенно освобождается от готовых образцов и сложившихся стереотипов. Для выполнения этой работы необходимо осуществлять преобразование известных знаний и перенос их на новый, более высокий уровень. Исследовательская СДС, организованная с учетом внутрипредметных и особенно межпредметных связей, направлена, прежде всего, на развитие опыта творческой деятельности. В этой деятельности студент видит в необычных ситуациях уже известные ему законы, закономерности, явления, процессы, самостоятельно

программирует собственную познавательную деятельность по применению знаний в новых условиях, вскрывает единство фундаментальных теорий и законов природы и медицины при различных способах их выражения.

Исследовательский вид СДС обычно содержит в себе познавательные задачи, для решения которых студентам необходимо:

- анализировать необычные для них ситуации,
- выявлять наиболее характерные признаки учебных проблем, возникающих в этих ситуациях,
- искать способы решения этих проблем,
- выбирать из известных способов наиболее рациональные способы и модифицировать их в соответствии с условиями ситуации обучения.

Все эти действия не являются очевидными при выполнении СДС по образцу. Для определения возможностей использовать ранее известный способ деятельности необходимо преобразовать исходную ситуацию, выполнив определенные действия. Указанные виды СДС требуют своего решения, установления не только отдельных функциональных связей в ранее усвоенных знаниях и способах их применения, но и их структуру в целом. Выполнение этих видов СДС стимулирует применение ранее усвоенных знаний и делает их более емкими и глубокими. Этим самым студентам предоставляются широкие возможности усваивать новые знания на основе самостоятельного классифицирования явлений, разработки планов решения, выбора адекватных способов. В ходе СДС появляется возможность самостоятельно выполнять собственную деятельность, выявлять ошибки, допускаемые в ходе собственной познавательной деятельности, вносить необходимую коррекцию. Педагог при этом стремится к достижению необходимого уровня обученности студента.

Выполнение СДС исследовательского типа способствует овладению методами научного познания и развитию опыта творческой деятельности:

1. Видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях;
2. Видение новых функций знакомого объекта;
3. Видение альтернативы решения;
4. Самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
5. Видение структуры объекта, подлежащего исследованию (выделение частей, элементов объекта и их связи);
6. Выведение из ранее известного способа решения проблемы нового способа;
7. Нахождение оригинального способа решения на основе стереотипных ЗУН.

Названные типы СДС разрабатываются в системе с постепенным нарастанием сложности и проблемности заданий. Преподаватель составляет в нескольких вариантах систему заданий, включающую в себя задачи всех типов. Каждый студент самостоятельно работает над выполнением задания

первого типа, успешно справившись с ним, переходит к решению заданий второго типа. Таким образом, студент переводится на более высокие уровни познавательной деятельности. Тот, кто не справился с решением задания данного типа, может получить в помощь обучающую программу, содержащую обобщенный прием выполнения заданий данного типа или же конкретное алгоритмическое предписание [3, 10, 12].

13.3. Этапы формирования профессиональных умений и навыков в процессе самостоятельной деятельности студентов

При логическом построении последовательных процессов СДС используется система этапной ее организации, которая включает этапы мотивации, предварительной подготовки, ориентировки, организации отработки, исполнительской деятельности, корректировки и выполнения индивидуальных заданий (рис. 13.5).

I-й этап – это этап мотивации СДС.

При этом в качестве мотивации может выступать побуждение интереса обучаемых и развитие у них потребностей в самостоятельной деятельности, осмысление ее необходимости. Этап мотивации ставит целью принятия студентами решения по формированию соответствующих У и Н.

II-й этап – этап предварительной подготовки.

В ходе предварительной подготовки студентами принимаются цели и задачи, определяются содержание и формы предстоящей СДС, выявляется исходный уровень сформированности У и Н на основе результатов выполнения студентами специально разработанных заданий.

III-й этап – этап ориентировки.

Этап ориентировки в изучаемой деятельности предполагает разработку системы ориентировочных знаний о сущности, содержании и последовательности выполнения основных действий, о зависимости этих действий от целей и задач, алгоритмических и эвристических предписаний, логических приемов и структуры деятельности. Этап предполагает ознакомление обучающихся с приемами, техникой, методиками СДС, показ выполнения некоторых из них. К первоначальным операциям относятся такие, с помощью которых у студентов формируются представления о целях и задачах усвоения, т.е. сами задачи обучения становятся предметом усвоения.

IV-й этап – этап организации отработки.

На этапе организации отработки следует осмысление сущности и последовательности основных действий, практическое использование сообщенной студентам системы ориентировочных знаний и ознакомление обучаемых с приемами, техникой, методиками СДС, демонстрация элементов ориентировочной основы действий (ООД) и проверка степени их усвоения.

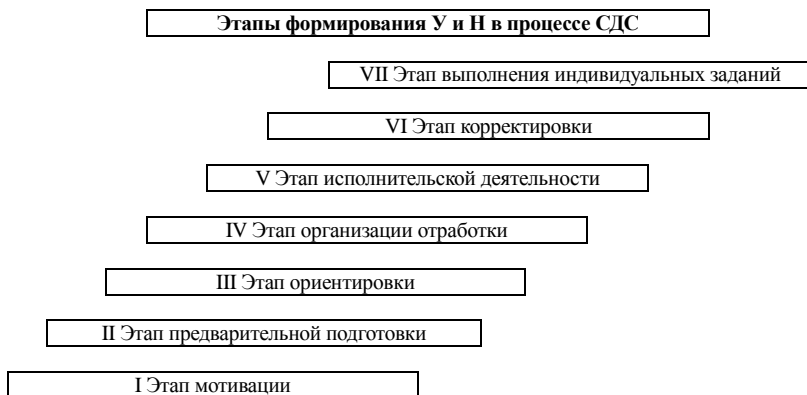


Рис. 13.5. Схема этапов формирования У и Н в процессе СДС

V-й этап – этап исполнительской деятельности (этап активизации СДС).

Этап исполнительской деятельности или активизации СДС включает выполнение учебных заданий и процедур разной степени сложности и определенной последовательности, систему упражнений с постепенным переходом по уровням и формам действия.

VI-й этап – этап корректировки и выполнения индивидуальных заданий.

Этап корректировки предусматривает оценку достигнутых результатов и степени сформированности конкретных профессиональных У и Н путем сравнения с результатами, полученными на предварительном этапе.

Преподаватель в ходе СДС осуществляет непрерывное слежение за полноценностью выполнения студентами всех познавательных действий, контроль за качеством их усвоения соответственно целям и задачам обучения, самоанализ и самоконтроль, выявление и исправление самими студентами допущенных ошибок. С целью управления процессом усвоения определяются индивидуальные задания на последующую деятельность и контролируется их выполнение [12].

13.4. Формирование умений и навыков учебного труда студентов

Для организации процессов освоения профессиональных У и Н при СДС обучающимся необходимо овладеть приемами, техникой и методиками этой деятельности. С этой целью преподаватель разрабатывает блок знаний, который предлагается студентами и является теоретической основой формирования у них У и Н учебного труда. К числу важнейших из них следует отнести:

- У и Н мыслительной работы студентов на лекциях,
- У и Н «рационального чтения» или обучение студентов организации рационального процесса чтения,
- У и Н самовоспитания внимания,
- У и Н самовоспитания памяти,
- У и Н мышления (самостоятельно мыслить).

У и Н мыслительной работы студентов на лекциях заключаются в понимании темы и плана лекции, основных ее проблем и идей, в умении отмечать главное от второстепенного, в понимании отношений между существующими положениями, в осознании значения связи нового с ранее изученным материалом и со своим опытом, в осмыслении высказанных лектором положений. Основные требования к записям лекций разработаны С.П. Арсеновой на кафедре педагогики и психологии РГМУ [13], которые заключаются в следующем:

- в ходе лекции записывать только главное и только своими словами;
- сложные вопросы записывать подробно;
- непонятные вопросы записывать, выделяя их для последующего выполнения;
- при записи выделять заголовки, подзаголовки, пункты;
- вносить в тетрадь схемы, таблицы, зарисовки;
- вести запись на одной стороне листа, оставляя широкие поля для дополнения;
- записывать дословно выводы, определения, законы, формулировки, цифровые данные;
- сразу после лекции прочитать свои записи, придать им стройную структуру;
- прочитать соответствующую главу учебника и рекомендованную литературу, дополняя и уточняя при этом запись лекции.

Формирование У и Н «рационального чтения» или обучение студентов организации рационального процесса чтения особенно необходимо поскольку студенты большую часть своего времени тратят на работу с учебной, профессиональной и специальной литературой. При этом речь идет об овладении эффективными приемами чтения как определенной системой действий в процессе чтения. Элементами этой системы являются быстрое чтение текста, высокая степень его понимания, оценка новизны и соотнесение с собственными знаниями и представлениями, а также прочное запоминание. Система методов обучения «рациональному чтению» способствует формированию У и Н основательного чтения. Эта система направлена на увеличение поля восприятия информации, тренировку внимания, чтение смысловых блоков, использование ключевых слов. В зависимости от цели восприятия информации существуют различные формы «рационального чтения», диапазон которых колеблется от поверхностного просмотра

до их детальной проработки. Для проведения педагогического эксперимента была разработана серия упражнений, включающая в себя упражнения с целью определения исходной эффективности чтения, упражнения на концентрацию внимания, на подавление регрессии, на формирование навыков крупноблочного чтения, восприятия смысловых блоков; упражнения, содержащие направляющие слова с целью формирования умения понимать содержания текста за минимальное количество фиксаций; упражнения на определение основной мысли и др. В ходе эксперимента было выявлено, что скорость чтения у неподготовленного читателя составляет: 170-200 слов в 1 мин. (у студентов РГМУ – 80-90 слов в 1 мин.), степень понимания – 50 %. После цикла обучения «рациональному чтению», скорость чтения возросла у них в среднем до 250-300 слов в 1 мин., а степень понимания – до 80 %.

У и Н самовоспитания внимания. Известно, что результаты деятельности обучающихся зависят от сформированности таких когнитивных психических процессов, как внимание, память, мышление. Внимание определяется как направленность сознания на определенный объект. Различают 2 вида внимания: произвольное – возникающее без нашего сознательного намерения, произвольное – специально организованное внимание. Последнее возникает лишь в сознательной деятельности, с него начинается самоуправление. Стимулятором внимания является сознательно поставленная или полностью принимаемая цель (например, хорошо подготовиться к занятиям). Хороший способ воспитания внимания – приучить себя внимательно работать в самых разнообразных условиях.

У и Н самовоспитания памяти. Без хорошего внимания не может быть и хорошей памяти. В зависимости от объекта и способа запоминания выделяют 4 основных вида памяти: словесно-логический, образная, эмоциональная, двигательная. У каждого человека имеются все виды памяти с возможным преобладанием какого-либо из них. Словесно-логическая память – это память на все осмысленное как логическая структура. Воспитание памяти – это воспитание способности к полному и точному воспроизведению информации, причем именно тогда, когда это необходимо. И начинать этот процесс надо с использования законов памяти в процессе заучивания. Важнейшим условием заучивания является желание.

Кроме того, словесно-логический материал запоминается более успешно, если:

- он интересен для запоминающего;
- имеется уже некоторый объем знаний в данной области;
- заучиваемый материал ясен, понятен обучающемуся;
- при заучивании материал прочитывается с разбивкой на смысловые фрагменты.

Следует учитывать, что продуктивность запоминания оказывается значительной, если информация, которую нужно использовать на следующее

утро, запоминается перед сном. В течение дня продуктивность памяти меняется: между 8 и 12 часами она максимальная, после обеда заметно снижается, а затем вновь начинает постепенно возрастать, в вечерние часы она вновь достигает высокого уровня. По результатам исследований, проведенным автором [5], утомление (после 13 часов) существенно влияет на работоспособность студентов – медиков: уменьшается объем внимания, памяти, скорость реакции (на 16,0-27,3 %). Исходя из этого, студентов следует ориентировать на то, что очень трудный материал надо изучать либо до аудиторных занятий в ранние утренние часы (7-8 часов), либо после 13-14 часов, после основательного отдыха. Вечером рекомендуется повторять уже изученное, приводить в порядок записи, делать выписки и бегло просматривать новый материал. Что касается способов работы по запоминанию и усвоению материала, то наибольшей популярностью пользуются выписки в тетрадь или на карточки, пометки на полях, рассказ про себя, попытки связать изучаемый материал с уже известным путем аналогий, установления ассоциаций, точное заучивание, частое повторение, «наглядное» предоставление, многократное произнесение вслух, зарисовки на бумаге.

У и Н самостоятельно мыслить развиваются при сформированных уже внимании и памяти. Без внимания и памяти не существует мышления. Условием развития мышления является стремление размышлять в любых условиях, при недостатке или избытке информации. При этом следует применять такие методы мышления, как классификация и обобщения, приемы аналогии, противопоставления, соотнесения и др. Необходимо постоянно развивать способности генерировать идеи, к доработке замыслов и др. Мышление всегда побуждает к деятельности, а деятельность, как правило, связана с преодолением трудностей. Поэтому надо искать, судить и решать самому, т.е. самостоятельно мыслить.

Дидактические материалы для СДС содержат средства и научения, и контроля. Алгоритм может быть представлен в завершенном виде, сформулирован частично или должен быть разработан самостоятельно по заданию преподавателя. Различные виды алгоритма используются в зависимости от планируемого уровня научения. С помощью этих алгоритмов студенты осознают свою предстоящую деятельность и широко применяют усвоенные логические приемы как готовые познавательные средства. При этом преподаватель может создавать условия для проявления у студентов индивидуальных особенностей, и способствует достижению ими максимальных результатов. При организации СДС «слабые» студенты получают подробные предписания, а «сильные» студенты получают лишь общие указания о цели, порядке и способах выполнения задания.

Самостоятельность – это свойство личности, которое характеризуется совокупностью ЗУН (обладаемых этой личностью), отношением личности к процессу деятельности, к ее результатам и условиям осуществления, и связями, складывающимися в процессе деятельности. Самостоятельность имеет 2

уровня (самостоятельной деятельности): репродуктивная деятельность (воспроизводящая) и продуктивная (творческая) деятельность. При определении уровней самостоятельности исходят из членения деятельности на репродуктивную и продуктивную. Репродуктивная деятельность осуществляется на основе заранее заданного образца, получения продукта по заданному пути. Продуктивная деятельность заключается не в получении продукта по заданному пути, а в самом факте нахождения нового, в чем-то отличного пути.

Репродуктивное или стереотипное. Репродуктивные элементы представляют собой необходимый компонент и условия (костяк) исследуемого действия. Репродуктивные компоненты педагогической деятельности – это те испытанные, надежные профессиональные действия и операции, которые совершаются легко, без усилий, дают ощущение уверенности и правильности избранного пути, приводят к традиционным результатам учебно-воспитательного процесса. Однако такая воспроизводящая деятельность не ведет к открытию, к более высоким конечным результатам воспитания и развития студентов. В тех случаях, когда равнодушный преподаватель не довольствуется существующим положением и результатами учебно-воспитательного процесса, ему приходится отказаться от привычного, преодолеть инерцию, традиции, влияния авторитетов. А для этого необходимы рискованные скачки мысли, догадки, вдохновенные прозрения, непредсказуемые порывы в незнакомое. Любое из указанных профессиональных действий имеет репродуктивную основу в виде У и Н следования определенному образцу в качестве примера эффективного решения педагогических задач. Способы решения педагогических задач репродуктивного типа, осуществляющиеся на основе сложившихся У и Н, широко встречаются в повседневной практике, позволяют надежно и уверенно достигать известных результатов.

Продуктивное или творческое, оригинальное. В педагогической деятельности можно выделить такие продуктивные элементы, которые различаются по своему содержанию и функции в педагогическом поиске:

- продуктивные элементы, придающие педагогической деятельности принципиальную новизну (в теоретическом плане), связанные с оригинальным подходом к определению структуры познавательной деятельности студентов и путей усвоения знаний и ценностей культуры;
- продуктивные элементы, связанные с принципиально новыми методами обеспечения учебно-воспитательного процесса;
- деятельность преподавателя, отвечающая требованиям целесообразности, оптимальности изящности и протекающего по законам красоты (просто, ясно, удобно, радостно, результативно);
- для решения педагогических задач используют приемы неожиданные, дерзкие, пробные, которые ведут к переосмыслению имеющегося знания, к появлению существенно новых результатов.

Единство продуктивного и репродуктивного и педагогической деятельности. В педагогической деятельности как в некоторой целостности и един-

стве многообразного могут содержаться действия и операции противоположного знака, т.е. оригинальные, возникающие только в данной ситуации и известные, повторяющиеся, уже апробированные ранее другими. Продуктивные и репродуктивные операции в педагогическом процессе образуют единство. Соотношение продуктивных (оригинальных) и репродуктивных (стереотипных) компонентов педагогической деятельности определяется понятием «мера». Переход от одного к другому виду деятельности происходит в результате изменения «меры» или соотношения оригинальных и стереотипных компонентов педагогической деятельности. Продуктивное без репродуктивного лишается почвы, а стереотипные действия без оригинальных действий делают мысль «бескрылой» и педагогический труд лишают вдохновения. В структуре творческой деятельности педагога продуктивные и репродуктивные компоненты не находятся в одном ряду и не строго ограничены. В то же время в действиях преподавателей обнаруживаются нерасторжимые связи: репродуктивных и продуктивных компонентов, которые обеспечивают воспроизведение полезных типовых приемов обучения и воспитания, применение необходимых познавательных У и Н и вместе с тем обуславливают эффективное решение проблемы достижения цели. Продуктивное и репродуктивное в педагогическом процессе находятся в определенном соотношении. Какова же мера этих соотношений компонентов? В традиционной педагогической деятельности выше удельный вес репродуктивных элементов (особенно на младших курсах). Продуктивные элементы преобладают при более полном учете особенностей ситуации, при выборе неизвестной стратегии решения задач, расширении области поиска, привлечении знаний на других областях действительности и т.д. Переход с одного уровня деятельности на другой совершается в результате нарушения достигнутого ранее равновесия, соотношения или меры продуктивного и репродуктивного, свойственной характеру деятельности того или иного преподавателя. Если преподаватель в своей работе начинает интенсивно генерировать творческие нестандартные приемы и способы организации учебно-воспитательного процесса, то его педагогическая деятельность поднимается на высокий уровень, приобретает определенную меру новизны. Характер педагогической деятельности зависит не только от общего количества (доли) и пропорций продуктивных и репродуктивных компонентов в ней, но и от качественной определенности и специфики продуктивного этих компонентов [1].

13.5. Организация самостоятельной деятельности студентов в медицинском вузе

Планирование СДС по учебной теме включает определение содержания заданий, последовательность их выполнения в учебное и внеучебное время. Для СДС преподаватель в аудитории целенаправленно выбирает и готовит

необходимые дидактические материалы. С этой целью педагог, работая с типовой и рабочей образовательной программой, анализирует содержание и форму изложения учебника, методических рекомендаций, пособий, сборников различных заданий для СДС по изучаемому курсу и другие материалы. Все это способствует применению различных видов СДС при использовании разнообразных источников знаний. Такая предварительная подготовка позволяет более четко усложнять задания от занятия к занятию, постепенно увеличить удельный вес СДС.

В подготовку к проведению СДС входит:

- разработка и обеспечение работы студентов дидактическими материалами, обучающими программами, оборудованием;
- внедрение системы текущего контроля качества СДС, включая тестовый, машинный и безмашинный методы контроля, текущую аттестацию и др.;
- разработка и внедрение системы учета, анализа и стимулирования СДС.

При планировании СДС необходимо также определить формы и методы развития положительных учебных мотивов студентов, интереса и потребности в самостоятельном поиске знаний и их творческом усвоении; осуществлять воспитание у студентов культуры умственного труда, формирования профессиональных У и Н.

При организации СДС для достижения педагогического успеха необходимо соблюдать следующие условия:

- наличие мотивации СДС положительного характера;
- осознание ближайших и конечных целей СДС;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых профессиональных знаний и формируемых профессиональных У и Н;
- присутствие положительных эмоциональных факторов в самостоятельном процессе познания;
- постепенно нарастающая сложность содержания и заданий СДС;
- актуальность и новизна учебного материала;
- профессиональная направленность (ориентированность) СДС и ее связь с будущей профессиональной деятельностью;
- использование современных самообразовательных технологий;
- влияние положительной роли преподавателя, выполняющего функции консультанта (тренера);
- лично- и профессионально-ориентированный подход к организации СДС в гуманистической образовательной парадигме [3, 10, 11].

В связи с разнообразием видов самостоятельных работ правомерно возникает вопрос об организации системы самостоятельных занятий, которая предполагает обоснованную последовательность, усложнение содержания заданий и увеличение степени самостоятельности работы студента. Рядом

исследований, проведенных в нашей стране, доказано, что повышению эффективности обучения способствует не просто введение самостоятельных работ и увеличение их количества, а организация именно системы самостоятельных занятий, связанных со всем преподаванием в целом.

Однако следует заметить, что проблема дидактических условий построения системы самостоятельной работы в настоящее время в педагогике и психологии разработана недостаточно полно и решается, в основном, на частно-методическом уровне.

Однако уже сегодня можно выделить ряд общих требований, которыми следует руководствоваться при построении системы самостоятельной работы студентов:

1. При построении системы самостоятельной работы следует основываться на специфике изучаемого предмета (например, для физиологии такими специфическими чертами является экспериментальный характер самой науки и возможность применения ее законов для решения различного рода теоретических и практических задач).

2. Система самостоятельной работы должна представлять собой сочетание различных видов работ.

3. Каждый вид самостоятельной работы, входящий в систему, должен быть однозначно определен и являться звеном в общей цепи заданий.

4. Задание для самостоятельной работы следует строить в порядке их усложнения, которое может идти по линии увеличения объема, по линии усложнения содержания, по линии изменения источников знаний, по способам руководства и контроля.

5. Самостоятельная работа должна сочетаться с видами работы под непосредственным руководством преподавателя.

6. Систему заданий для самостоятельной работы следует строить в порядке последовательного повышения самостоятельности.

Познавательная деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя. Он планирует, организует учебный процесс, управляет им.

На всех этих этапах работы преподаватель решает проблему рационального сочетания самостоятельной работы студента с работой под непосредственным руководством преподавателя.

Эффективное управление самостоятельной работой предполагает:

1. Четкое определение цели обучения;
2. Установление исходных (базисных) знаний, умений, навыков;
3. Программу педагогических воздействий, предусматривающую все этапы усвоения программного материала;
4. Получение информации о ходе процесса усвоения на всех его этапах;
5. Педагогическую переработку информации о ходе процесса усвоения и выработку корректирующих воздействий;
6. Реализацию корректирующих воздействий.

Анализ педагогического опыта планирования, организации и управления самостоятельной работой студентов медицинского вуза позволяет сделать вывод о том, что в рамках традиционной системы обучения преподаватель не может достаточно эффективно руководить познавательной деятельностью каждого студента на каждом этапе процесса усвоения, а студенты не всегда работают в соответствии со своими способностями и требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки [20].

13.6. Требования к содержанию самостоятельной деятельности студентов

Условиями, способствующими осознанию студентами необходимости СДС и формированию максимальной мотивации учения, являются:

- удовлетворение познавательных интересов студентов путем соответствующего построения содержания заданий для СДС, поощрения междисциплинарных занятий и специализаций студентов,
- развитие потребности студентов в СДС через осознание ее значимости не только при выполнении текущих заданий, но и для будущей деятельности, успех которой будет во многом зависеть от умения самостоятельно мыслить и действовать,
- повышение педагогических требований к СДС и ее контроль,
- достаточная интеллектуальная нагрузка студентов,
- установление между участниками учебно-воспитательного процесса соответствующих взаимоотношений (требовательность и уважение к студентам).

Многие педагоги считают формирование познавательного интереса студентов и руководство их СДС важнейшими задачами лекции. Положительным в этом отношении является опыт тех лекторов, которые максимально четко координируют содержание лекции, учебника и специальной литературы. Иногда лекционный курс лишается таким путем систематичности, поскольку некоторые разделы специально даются на самостоятельную проработку. Система знаний может быть восстановлена лишь самим студентом, работающим по рекомендованной литературе.

На лекции в основном излагается теоретический материал, который обязательно требует предварительной или последующей СДС по изучению определенного вспомогательного, фактологического и справочного материала. Для обеспечения четкой связи содержания лекции с СДС разрабатывается система основных вопросов по изучению теоретического, фактологического, вспомогательного и справочного материала, которые сообщаются студентам в конце каждой лекции и часть которых прорабатывается ими самостоятельно. Опираясь на усвоенный студентами материал, преподаватель ведет дальнейшее изложение теоретического материала.

Практическое владение эффективными способами и приемами СДС определяет подготовленность студентов к ней, одного из важных условий успешного выполнения СДС. В связи с этим организация СДС включает воспитание у них культуры умственного труда и формирование У и Н учебного труда.

В педагогической теории выделены следующие группы умений и навыков: общие, которые нельзя отнести к определенной области научного знания, познавательные и специальные или специфические, которые составляют основу профессиональной деятельности.

Группа общих умений и навыков включает следующие:

- слушать и записывать лекцию;
- работать с учебно-методической и научной литературой;
- конспектировать, цитировать;
- составлять библиографию научной литературы;
- готовить реферат, доклад, тезисы;
- экспериментировать;
- излагать материал с анализом и оценкой фактов, с аргументированной критикой теоретических положений;
- участвовать в дискуссии;
- видеть и понимать причины и следствия процесса возникновения и развития того или иного явления природы общества и др.

В группу познавательных умений и навыков включают следующие:

- выделять главное, существенное,
- соотносить, сравнивать факты, явления, концепции, точки зрения,
- интерпретировать,
- строить умозаключения, обобщения на основе анализа собранного фактического материала,
- составлять план, аннотацию,
- систематизировать и классифицировать явления,
- читать с различными целями (для усвоения важных деталей, для ответов на вопросы по тексту, для критической оценки, для долговременного запоминания),
- слушать, на слух выделять главное,
- делать обоснованные выводы,
- отбирать, конструировать способы выполнения действий в ходе выполнения задания.

В группу специальных или специфических умений и навыков входят профессиональные У и Н, связанные непосредственно со специальностью (У и Н диагностики, обследования пациентов, лечения, профилактики, оформления медицинской документации и др.).

Как известно, формирование всех групп умений (общие, познавательные, специальные) осуществляются поэтапно: ознакомление с умением, осознание его смысла, первоначальное овладение им, совершенствование умения и навыка в процессе СДС.

Поскольку в общеобразовательной школе учащиеся знакомятся и, в какой-то степени, овладевают У и Н самостоятельной работы, то в вузе эту работу следует начинать с определения исходного уровня на 1-м курсе.

На лекциях и всех видах практических занятий преподаватели сообщают студентам ориентировочные знания, знакомят с приемами и способами СДС и с образцами ее выполнения. Этой цели может служить изучение студентами тем типа «Как слушать и записывать лекцию», «Как готовиться к семинарским занятиям», «Как работать с книгой». Целесообразно выделение для этой цели нескольких занятий на 1-м курсе. Желательно также введение спецкурса (возможно факультативного) «Культура умственного труда и основы организации СДС».

На следующем этапе студенты практически овладевают рациональными способами и приемами СДС. Эта задача решается в рамках всех методов и форм обучения и по всем предметам. Этому способствует выполнение студентами фронтальных заданий по изучаемой дисциплине, основанных на использовании различных источников знаний: конспектов лекций и учебно-методических материалов (заданий для самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям, индивидуальных заданий для работы на занятии, обучающих программ, ориентировочных основ действия, заданий по итоговому контролю). Здесь же преподавателем осуществляется оперативный контроль и корректировка деятельности студентов.

Этап закрепления и совершенствования У и Н наиболее успешно реализуется при всех видах СДС, при полном выполнении студентам заданий различной степени сложности, в том числе нестандартных, творческих, при разработке нового способа решения задач, метода исследования.

Преподаватель выступает в роли консультанта в тех случаях, когда студенты испытывают определенные затруднения и потребность в обсуждении возникающих вопросов. Основным назначением такой консультации является стимулирование работы студентов над индивидуальными и коллективными заданиями и управление этой деятельностью. Преподаватель должен контролировать процесс выполнения заданий и степень овладения студентами У и Н самостоятельной работы. На основе этого осуществляется корректировка деятельности студентов и оказывается помощь в преодолении затруднений. Кроме того, могут быть даны новые указания, продиктованные ситуацией. Студентам, проявившим особый интерес к тем или иным проблемам, рекомендуется дополнительная литература.

При оценке у студентов уровня сформированности У и Н самостоятельной работы можно ориентироваться на следующие показатели:

- качество выполнения самостоятельной работы при решении учебной задачи определенного уровня сложности,
- время выполнения;
- степень самостоятельности;
- мотивация самостоятельной работы [17, 25].

13.7. Проявление задания на самостоятельную деятельность студентов

Планируемая и организуемая преподавателями самостоятельная работа должна проводиться в непосредственной связи с формами обучения под непосредственным руководством преподавателя. Важным средством активизации самостоятельной работы является разнообразие ее видов. Нельзя ограничивать задания механическим повторением материала учебника, учебного пособия. Для того чтобы придать самостоятельной работе творческий характер, она должна включать подготовку самостоятельных выводов, изучение дополнительной литературы, решение задач несколькими способами и т.п. Эта организационная форма представляет преподавателю широкую возможность индивидуализации обучения в соответствии с особенностями отдельных студентов. Подготовка студентов к выполнению заданий проводится во время аудиторных (как правило, практических, лабораторных, семинарских) занятий. Заключается она в разъяснении содержания и методики выполнения заданий и выработке навыков учебной самостоятельной работы (приемы работы с учебной, справочной литературой, самопроверки и т.п.). Поэтому задание для домашней подготовки не должно ограничиваться лишь указанием страниц, которые нужно прочитать, и номерами задач, которые нужно решить. Объем домашней подготовки должен рассчитываться преподавателем таким образом, чтобы время выполнения заданий не превышало педагогически установленных норм. В связи с этим общий объем самостоятельной работы по разным дисциплинам необходимо координировать, т.к. часто преподаватели, задавая задание по своему предмету, не согласуют их объем с другими дисциплинами. Помощь преподавателей в рационализации выполнения заданий состоит также в педагогических рекомендациях: сначала выполнять теоретические задания, затем письменные, осуществлять систематический самоконтроль, делать перерывы для отдыха и т.д.

Проверка результатов текущей самоподготовки осуществляется преподавателем на занятиях (при устном и письменном опросе, в беседе, при решении задач, выполнении лабораторных работ, у постели больного и т.д.). Письменные самостоятельные работы значительного объема проверяются преподавателем вне занятия [16]. Учитывая дидактическое назначение различных видов самостоятельной работы и характер познавательной деятельности студентов при самостоятельном выполнении работы, все задания для самостоятельной работы можно разбить на три группы:

1. Задания с целью уяснения новых знаний, умений, навыков.
 2. Задания с целью отработки и закрепления новых знаний, умений, навыков.
 3. Задания с целью контроля качества усвоения знаний, умений, навыков.
- Таким образом, в первую группу могут входить:

- а) задания, направленные на уяснение готового нового материала (по учебнику, методическим материалам, монографиям, материалу лекции, изучение нового прибора по схеме, осмысление нового материала при просмотре кинофильма, уяснение содержания схемы ориентировочной основы действия и т.п.);
- б) задания на выведение частных знаний из общих (например, выведение клинической картины при определенном нарушении из знания его патофизиологической основы и т.п.);
- в) задания поискового характера (например, проведение лабораторной работы, поставленной в исследовательском плане, при выполнении которой студенты получают новые сведения о сущности процессов и явлений, решение проблемных задач и т.п.).

Во вторую группу могут входить:

- а) задания на письменную фиксацию понятого материала (составление плана содержания, тезисное конспектирование, построение графических моделей и схем изученного материала и т.п.);
- б) задания на заучивание (повторное чтение учебника, материала лекции или вопросы для воспроизведения учебного материала);
- в) задания тренировочного характера (решение задач, произведение измерений, курация больных, проведение эксперимента, близкого к реальным условиям практической работы и т.п.);
- г) задания, включающие закрепление материала в работу по его углубленному осмыслению (упражнения на обобщение, классификацию, систематизацию изучаемого материала, отыскание связей и соотношений между явлениями, процессами и описание и объяснение на основе полученных знаний ранее не рассматриваемого явления, процесса подготовки докладов, решение задач повышенной трудности и т.п.).

В третью группу могут входить:

- а) задания на проверку уяснения материала (вопросы по тексту, на понимание изучаемого материала, при ответе на которые студент может пользоваться текстом и всеми наработанными им материалами);
- б) задания на проверку воспроизведения (пересказ усваиваемого материала, решение задач по образцу, выполнение мануальных навыков и т.п.);
- в) задания на проверку умения применить знание общего метода к новым условиям (решение нетиповых задач, дифференциальная диагностика больных с сочетанием двух или нескольких заболеваний и т.п.) [16].

Для оптимизации самоподготовки студентов предлагается собственная технология определения задания на самостоятельную деятельность обучаемых. Настоящая технология предназначена для преподавателей медицин-

ских вузов и может быть использована для управления самостоятельной деятельностью студентов в учебное и во внеучебное время.

Самостоятельная деятельность студентов (СДС) занимает значительное место в системе вузовской подготовки. СДС осуществляется в различных дидактических формах как в учебное, так и во внеучебное время. Освоение содержания СДС становится возможным с помощью основы ориентировочного действия (ООД) в соответствии с концепцией поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанной П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной. Однако включение обучаемых в самостоятельную их деятельность и ее эффективность зависят от способа предъявления задания преподавателем. В то же время известно, что не всегда этому уделяется должного внимания, зачастую преподаватель из-за недостатка учебного времени делает это наспех, неточно, безответственно. При такой подаче информации вряд ли можно рассчитывать на успех и гарантию выполнения задания. Необходима разработка технологии определения задания на СДС и использование ее в учебно-воспитательном процессе в медицинском вузе.

Нами были проведены педагогические исследования по изучению возможностей предъявления задания учащимся на самостоятельную деятельность. В основной части практического занятия (ПЗ) после педагогического диагностирования исходного уровня знаний, умений и навыков (ЗУН) с целью проверки готовности студентов к ПЗ, выявления исходного уровня ЗУН, обеспечения единой базы преподаватель дает общие и индивидуальные задания обучаемым на самостоятельную деятельность в учебное время с целью дифференцированного ориентирования студентов к предстоящей самостоятельной их деятельности, а затем приступает к демонстрации методики с целью показа ООД и унификации методики, к управлению СДС с целью овладения необходимыми У и Н, алгоритмами диагностики, лечения, профилактики. В заключительной части ПЗ после подведения итогов занятия с целью оценки деятельности студентов и определения достижения цели ПЗ преподаватель дает общие и индивидуальные задания на СДС во внеучебное время с целью определения содержания и характера самоподготовки студентов. При этом преподаватель должен решить принципиальный вопрос – как правильно следует дать задание на СДС.

Разработанная технология определения задания на СДС основана на целом комплексе правил, вытекающих из дидактических принципов:

- преподаватель должен выяснить насколько студент знаком с терминами и понятиями, содержащимися в задании, насколько он знает значение каждого из них в отдельности и в контексте задания в целом;
- преподаватель должен определить степень понимания обучаемым самого задания и исключить возможность искажения содержания этого задания на основе предшествующего его опыта;
- преподавателю необходимо установить соответствие цели задания общей когнитивной модели, созданной обучаемым;

- при формировании задания преподаватель в случаях необходимости должен использовать аналогии и приводить примеры из предшествующего опыта обучаемого;
- преподавателю следует обратить внимание студента на необходимость соблюдения оптимальных условий, при которых задание может быть выполнимо;
- преподаватель должен обратить внимание обучаемого на существующие противоречия между имеющимися сведениями и сущностью нового задания;
- преподаватель совместно с обучаемым должен определить какая исходная и дополнительная информация требуется для правильного понимания и успешного выполнения задания;
- преподавателю следует установить соответствие степени сложности задания уровню физических и психических возможностей учащегося;
- преподаватель должен проверить объем и содержание понятого в предложенном обучаемому задании, установить при этом обратную связь и при необходимости внести соответствующую коррекцию;
- наряду с пониманием задания преподавателю следует проверить степень осознания учащимся необходимости его выполнения и степени психологической готовности выполнить его.

Следовательно, предложенная нами технология определения задания на СДС, основанная на использовании комплекса дидактических принципов и правил, направлена на достижение прогнозируемого успеха в деятельности преподавателя и на повышение качества и эффективности учебной деятельности студентов в медицинском вузе.

Таким образом, приступая к разработке методических материалов, преподаватель должен хорошо знать:

1. Какие именно закономерности психологии усвоения лежат в основе его методических приемов.
2. Какой эффект можно ожидать от применения разрабатываемых методических средств.

Продуктивность процесса памяти в учебной деятельности проявляется как общее свойство, имеющее следующие характеристики:

- объем непосредственного запоминания,
- избирательность запоминания,
- быстрота перехода из кратковременной памяти в долговременную,
- скорость забывания,
- владение приемами мнемотехники.

Эти способности легко диагностируются и также легко компенсируются их недостатки в учебном процессе. Высшее методическое мастерство преподавателя проявляется в умении использовать методические приемы в со-

ответствии с индивидуальными особенностями студентов. Индивидуальный подход в обучении – это подбор содержания, методов, форм, средств, методических приемов в соответствии с индивидуальными особенностями студентов, обеспечивающий высокий педагогический эффект. При таком подходе приходится учитывать индивидуальные характеристики памяти, мышления, сформированность учебных действий, умений, компенсировать недостатки способностей.

Индивидуальный подход можно осуществлять в СДС в ходе текущих консультаций. Подбираются методические приемы, ориентированные на индивидуальные особенности усвоения. В то же время преподаватель помогает студентам компенсировать недостатки способностей, выработать необходимые У и Н, сформировать эффективный индивидуальный стиль деятельности. Индивидуальный подход обеспечивается заданиями различного характера и уровня сложности для СДС, что требует высокого уровня методической работы кафедр, методического разнообразия. Например, для того, чтобы осуществить индивидуальный подход к отработке теоретического материала необходимо разработать 4 группы заданий и упражнений. Индивидуальный подход в обучении требует от преподавателя тщательной подготовки к каждому занятию, постановки не только учебных, но и педагогических задач, разработки методических приемов в управлении СДС. Инструментом решения задачи эффективности обучения является педагогическая технология. Предметом технологической обработки для преподавателя является:

- а) постановка и описание цели обучения;
- б) определение и предъявление базовых знаний,
- в) подготовка различных материалов для контроля исходного уровня и итогового уровня знаний и умений студентов;
- г) отбор и дидактическая обработка содержания обучения с целью создания его оптимальной структуры, учитывающей специфику различных организационных форм. Соответствующие материалы могут быть включены в различные методические разработки, рекомендации, указания для студентов и преподавателей [2, 3, 4].

Формирование профессиональных ЗУН у будущего специалиста в медицинских вузах является первостепенной и сложной задачей высшего медицинского образования. Однако специалист, обладающий полным набором профессиональных ЗУН, еще не может считаться функционально пригодным. Для того, чтобы правильно использовать профессиональные ЗУН и опыт в реальных жизненных условиях специалисту необходимо и профессионально мыслить. Поэтому формулу специалиста, выраженную комплексом профессиональных ЗУН, можно дополнить профессиональным мышлением. Это – вид практического мышления по оптимальному решению профессионально-значимых задач в условиях непрерывного процесса медицинской деятельности.

В психологии существует простейшая классификация видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и отвлечённое (теоретическое) мышление в форме абстрактного мышления. Мышление имеет индивидуальные особенности, к которым относятся такие качества познавательной деятельности, как самостоятельность, гибкость, быстрота мысли. Самостоятельность мышления проявляется, прежде всего, в умении увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами. Творческий характер мышления отчётливо выражается именно в такой самостоятельности. Гибкость мышления заключается в умении изменять намеченный вначале путь (план) решения задачи, если этот путь не удовлетворяет условиям проблемы, которые не удалось учесть с самого начала. Быстрота мысли особенно нужна в тех случаях, когда от специалиста требуется принимать определённые решения в очень короткий срок, в urgentных ситуациях.

Учитывая специфику педагогического процесса в высшей медицинской школе, на СДС ориентировочно могут быть вынесены следующие ее формы:

- работа с основной и дополнительной литературой, ее реферирование и аннотирование, в том числе комментированное чтение первоисточников;
- подготовка рефератов, конспектов, докладов, кратких обобщенных сообщений;
- проведение деловой игры;
- работа с обучающей программой;
- решение ситуационных задач различного типа;
- выполнение экспериментов, анализ полученных результатов, формулировка заключения и выводов;
- работа с препаратами, микроскопом, муляжами, фантомами, таблицами, схемами, атласом, медицинской техникой;
- приготовление микропрепаратов, изготовление макетов, таблиц, рисунков, слайдов;
- самостоятельное обследование больного, углубленное изучение научных трудов по патологии курируемого больного, оформление истории болезни;
- критический анализ историй болезни и написание рецензий на них;
- оценка лабораторных анализов;
- анализ эффективности различных способов лечения и работы ЛПУ;
- подготовка больного на обход в группе с преподавателем;
- составление текста беседы с пациентом и родителями больного ребенка и др.

Оценка эффективности СДС осуществляется при проведении итогового контроля результатов усвоения. Данные этого контроля должны использоваться студентами для адекватной самооценки результатов своей учебной деятельности. Самооценка личности является важнейшим условием форми-

рования познавательных мотивов и, соответственно, определяет продуктивность работы студентов [11].

Таким образом, все эти положения необходимы преподавателю для организации саморазвития профессионального мышления в процессе СДС, а психолого-педагогическая основа СДС определяет следующая формула: от самопознания через самосознание и саморегуляцию к самовоспитанию на протяжении всей сознательной жизни специалиста. Представленная модель стратегий, содержания и управления СДС в медицинском вузе представляет серьезную научно-педагогическую проблему, для решения которой должны быть сконцентрированы усилия многих педагогов, психологов, философов, врачей и других ученых.

Библиографический список к главе 13

1. Андриади И.П. Теория обучения: учеб. пособие / Под ред. И.П. Андриади. – 1-е изд., 2010. – 336 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов. – 5-е изд. – 2013. – 502 с.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: учебное пособие. – 2-е изд. дополненное и переработанное. – 2010. – 368 с.
4. Бордовская Н.В. Психология и педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Изд-во «Питер», 2013. – 624 с.
5. Боротько Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – 2009. – 320 с.
6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2020 года // Бюллетень министерства образования РФ. – 2012. – № 2. – С. 3-31.
7. Крукович Е.В. Высшее медицинское образование в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт / Е.В. Крукович, Г.Н. Бондарь, А.Я. Осин, Т.Я. Янсонс, Л.М. Матиенко // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы. – Пенза, 2011. – С. 16-18.
8. Крукович Е.В. Формирование компетенций в модульно-блочном подходе образовательного процесса медицинского вуза / Е.В. Крукович, Н.Г. Садова, В.Н. Рассказова, Т.Н. Кузьмина // Перспективы развития науки и образования. – Тамбов, 2012. – С. 60-64.
9. Кудрявая Н.В. Педагогика в медицине: учеб. пос. / Под ред. Н.В. Кудрявой. – 2-е изд., стер. – 2012. – 320 с.
10. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. – 5-е изд., стер. – 2010. – 511 с.
11. Марцинковская Т.Д. Общая психология: учеб. пособие. – 1-е изд., 2010. – 384 с.

12. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение: учеб. пособие. – 2-е изд., доп., 2012. – 160 с.
13. Методические рекомендации по организации, чтению и экспертизе лекций в медицинском вузе. – Владивосток, 2008. – 9 с.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 268 с.
15. Осин А.Я. Проблемы использования инновационных технологий в клиническом обучении студентов на этапе модернизации высшего медицинского образования: Материалы региональной научно-практической конференции (г. Владивосток, 25-26 апреля 2006 г.) / А.Я. Осин, О.Ф. Седулина. – Владивосток: Издательство ДВГТУ, 2006. – С. 97-103.
16. Осин А.Я. Инновационные технологии обучения и воспитания в медицинском вузе // Современные технологии обучения и воспитания в медицинском вузе: Материалы XII Межрегиональной межвузовской учебно-методической конференции (г. Архангельск, 26 апреля 2007 г.) / А.Я. Осин, О.Ф. Седулина // Экология человека. – 2007. – Приложение 2. – С. 28-29.
17. Осин А.Я. Дидактические подходы к организации инновационной системы высшего и среднего образования / А.Я. Осин, В.А. Гордашников // Современные проблемы гуманитарного образования и науки. – 2011. – С. 272-278.
18. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. – 2012. – 192 с.
19. Педагогические системы и технологии: лабораторный практикум. Учебно-методическое пособие. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 224 с.
20. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие. – 5-е изд., стер. – 2010. – 400 с.
21. ФГОС ВПО: Специальность 060101-Лечебное дело. – в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975.
22. ФГОС ВПО: Специальность 060103-Педиатрия. – в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975.
23. ФГОС ВПО: Специальность 060102-Медико-профилактическое дело. – в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975.
24. ФГОС ВПО: Специальность 060105-Стоматология. – в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975.
25. Шуматов В.Б. Формирование умений и навыков в системе профессиональной компетенции студентов в медицинском вузе / В.Б. Шуматов, Е.В. Крукович, А.Я. Осин // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2010. – № 4. – С. 82-86.

ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ СООТНОШЕНИЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

14.1. Теоретические предпосылки формирования проблемы

В последние годы в социальной психологии увеличилось количество исследований, посвященных проблеме актуализации личности и ощущения ее субъективного благополучия. Это связано с динамичностью современных условий жизнедеятельности ее социально-экономической нестабильностью. Исследование процессов самоактуализации и переживания субъективного благополучия подводит нас к следующему, казалось бы, очевидному предположению: чем выше человек оценивает свою самоактуализацию, тем сильнее у него благополучие. Но на начальных этапах нашего анализа мы выявили, что не у всех людей субъективное благополучие совпадает с самоактуализацией. Человек может оценивать свою успешность в разных сферах жизнедеятельности достаточно высоко, но не считать себя благополучным человеком и наоборот. В основе такого явления лежат определенные психологические закономерности. Поэтому важной задачей исследования было уточнение различий между лицами, у которых эти явления соотносятся поразному (разбиение на группы происходило на основании тестовых норм методики «САМОАЛ» и «Шкалы субъективного благополучия»).

Были предприняты попытки обнаружить своеобразие групп с разными полюсами. Для того, чтобы уточнить причины подобного разделения на «однонаправленных» (в данную группу вошли респонденты у кого объективные показатели самоактуализации и субъективного благополучия совпадают) и «разнонаправленных» (данную группу составили лица, у которых показатели самоактуализации и субъективного благополучия обратно пропорциональны), мы заострили свое внимание на каждой их групп выборки.

Но прежде чем, перейти к изложению результатов исследования обратимся к основным дефинициям наших центральных понятий.

Маслоу А. определял самоактуализацию как полное использование и реализация способностей, таланта, потенциала личности. Самоактуализирующиеся личности полностью реализуют все, на что они способны [8].

Самоактуализация нередко используют как синоним понятия самореализация. Харламенкова Н.Е. предприняла попытку разграничения данных понятий. С ее точки зрения, под самоактуализацией понимается тенденция,

внутренняя сила, которая способствует развитию индивида от простого к сложному, продвижению от зависимого существования к независимому, переходу от фиксации и ригидности к возможности изменения и свободе выражения. Самореализация трактуется как спонтанное раскрытие и приложение своих потенциальных возможностей [11].

С точки зрения Л.А. Коростылевой так же существуют значительные различия в данных понятиях. Самоактуализация – это всегда актуализация, т.е. выражение себя, своей истинной природы во вне; а самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [6].

По мнению И.Р. Сушкова, самореализация включает в себя процесс социального сравнения с другими людьми и главным его аспектом выступает ценностная сторона социально-психологических отношений [10].

Козлова Н.С. рассматривает самореализацию как результат и основу планирования будущих личностных перспектив. В первую очередь это осуществление возможностей воплощения собственного я в объективных условиях внешнего мира, а также переживание личностью факта этого осуществления [2].

С точки зрения, Е.Н. Городиловой, самоактуализация выступает как черта личности, как психическое состояние и как процесс, который характеризует динамику развития личности. То есть, с позиции Е.Н. Городиловой, самоактуализация охватывает все стадии реализации человека [1].

Таким образом, мы видим две точки зрения: а) одна, при которой существует четкое разграничение между понятиями; б) другая точка зрения видит самоактуализацию как всеохватывающий процесс, включающий в себя и реализацию личности. В итоге мы приходим к мнению, что самоактуализация действительно является частью самореализации – как начальным, так и конечным его компонентами, предполагая собой непрерывность осознания личностью своей жизнедеятельности [4].

Понятие «субъективное благополучие» неоднократно затрагивалось в работах различных психологов.

По мнению Л.М. Куликова субъективное благополучие – относительно устойчивое переживание. В нем интегрированы многие особенности отношения человека к окружающему миру и к себе [7].

По его мнению Р.М. Шамионова, субъективное благополучие – это понятие, выражающее отношение человека к себе, к своей личности, к жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения интернализированных нормативных представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворенности [12].

На основе анализа определения субъективного благополучия М.В. Соколова рассматривает три аспекта этого явления: а) определяемого по внеш-

ним критериям «нормативность» (соответствие системе ценностей, принятой в культуре); б) определяемого посредством понятия удовлетворенность жизнью и связываемая со стандартами представлений личности в отношении внутренних нормативов «хорошей жизни»; в) определяемого посредством обыденного понимания счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными [9].

Таким образом, все исследователи сходятся во мнении, что субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-психологическое образование, которое включает в себя оценку и отношение человека к себе и к своей жизни [4].

14.2. Специфика самоактуализации личности

Главной задачей нашего исследования является выявление факторов влияющих на процесс взаимовлияния самоактуализации и субъективного благополучия личности. Как мы уже отмечали, существуют 2 группы выделенные на основе соотношения объективных показателей самоактуализации и субъективного благополучия. Для нас принципиально важно выявить специфические особенности личности людей, составляющие эти группы.

Для этого мы провели сравнительный анализ на основе Т-критерия Стьюдента.

Перейдем непосредственно к сравнительному анализу обозначенных групп.

Первое, что невозможно не отметить, что у лиц с одинаковой направленностью самоактуализации и субъективного благополучия, все показатели самоактуализации выше на статистически значимом уровне. То есть для успешной самоактуализации личности необходимо соответствующее ощущение субъективного благополучия. Без этого все составляющие самоактуализации как: «ориентация во времени», «ценности», «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «креативность», «автономность», «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия», «гибкость в общении», «контактность» – будут снижаться.

Что касается разных аспектов самоактуализации, которые мы изучали с помощью анкетного опроса (возможности реализации, достижимость целей и перспективность личности в различных сферах жизнедеятельности, причины, мешающие личности для более успешной реализации), то мы выявили, что признаком общего благополучия является дефицит времени в группе, где самоактуализация не соответствует субъективному благополучию. Можно сделать предположение, что у лиц с разной направленностью включается механизм защиты. Учитывая, что уровень их самоактуализации выше, они стремятся рационально объяснить чувство своей неудовлетворенности субъективным неблагополучием.

Прежде чем анализировать различия в сфере субъективного благополучия, напомним, что чем выше баллы по тесту, тем ниже уровень субъективного благополучия.

Сравнительный анализ показателей методики в исследуемых выборках показал существенные различия на достоверно значимом уровне относительно всех показателей, кроме шкал изменения настроения и значимости социального окружения, различия в которых статистически не подтверждено. Настроение наиболее лабильная часть эмоциональной сферы, которая в значительной степени связана с внешними обстоятельствами (степень удовлетворенности его потребностей, состояние организма, уровень восприимчивости воздействиям внешней среды). Поэтому можно и предположить, что изменение настроения никак не связано с особенностями групп выборки. Так же мы видим, что значимость социального окружения никак не связана с типом соотношения самоактуализации и субъективного благополучия. Социальное окружение оказывает основное воздействие на формирование личности не независимо от соотношения самоактуализации и субъективного благополучия. Мы можем говорить только, какие аспекты социальной среды в большей степени оказывают влияние на «однаправленных» и «разнонаправленных» групп выборки.

«Однаправленные» характеризуется достаточно высоким уровнем удовлетворенности своей деятельностью в целом и по отдельным показателям. У «однаправленных» меньше выражена напряженность и чувствительность, они обладают более высокой самооценкой, они в большей степени удовлетворены своей повседневной деятельностью, а так же менее выражены признаки, сопровождающие психоэмоциональную симптоматику.

Обратимся к данным, полученным в ходе сопоставительного анализа выраженности социально-психологических аспектов удовлетворенности личности.

Опираясь на полученные значения, представленные, можно отметить, что у представителей группы «однаправленных» планирование своей жизни развито выше. То есть процесс субъективного благополучия для них атрибутируется внутренним фактором, связанным с когнитивной и волевой сферой, поскольку процесс планирования задействует не только мыслительную деятельность, но и предполагает осуществление контроля. Вместе с этим большее значение для них имеет и определенный внешний фактор, относящийся к микросоциальной среде. В данном случае, речь идет о том, что при оценке своего благополучия они остаются зависимыми от мнения членов своей семьи, даже в отношении своей профессиональной деятельности. В целом же, речь идет о двойной атрибуции данного процесса у тех лиц, у которых самоактуализация совпадает с субъективным благополучием: с одной стороны, это способность к планированию, с другой, мнение близких.

Для таких лиц же у второй группы, большее значение приобретает финансовое благополучие, то есть фактор не просто внешний, а имеющий фор-

мальный характер (материальные ресурсы рассматриваются в современном обществе как показатель благополучия и успешности). При этом если вспомнить, что речь идет о людях, у которых низкие показатели субъективного благополучия соответствуют высоким показателям самоактуализации и наоборот, то можно сделать четкий вывод, что повышенный материальный интерес личности способствует подобному расхождению, а значит возникновению затруднений в рамках или самоактуализации, или субъективного благополучия.

Для того, чтобы выяснить возможные связи аспектов самоактуализации с субъективным восприятием личностью данного процесса, остановимся на результатах корреляционного анализа.

Так как респонденты выделяли дефицит времени главной причиной препятствующей самореализации, начнем с анализа корреляционных связей показателей их ориентации во времени.

«Ориентация во времени» связана с ощущением возможностей реализации, а так же с достижением целей в различных сферах: социальной, волевой и физической. То есть группа «однонаправленных» отличается активностью, содержание которой направлено на инициативное отношение к реализации внутреннего содержания личности. При этом высокие показатели ориентации во времени приводят к тому, что личность не видит отсутствие связей как препятствие на пути к самоактуализации, так как она опирается в основном на собственные силы. Это подтверждает их оценка связи успеха с обстоятельствами.

Для другой группы ориентация во времени приводит к восприятию легкости достижения целей только в профессиональной сфере. По нашему мнению, способность человека хорошо ориентироваться во времени способствует восприятию возможностей своей самоактуализации и переживанию собственного благополучия.

То есть ориентация во времени более позитивно влияет на самоактуализацию личности, если у нее самоактуализация и субъективное благополучие совпадает.

В обеих группах высокое развитие ценностей как составной части самоактуализации ведет к возможности реализации в семейной, творческой сфере на данный момент. В перспективе группы позитивно расценивают развитие своей личности как в конкретных сферах: в социальной, профессиональной, творческой, волевой сфере, так и в целом. Кроме такие лица считают поставленные цели легко достижимыми, как в различных сферах (особенно в волевой). Все эти тенденции характерны для обеих исследуемых групп.

Однако, выявлены и специфические особенности влияния ценностей в рамках самоактуализации на процесс ее протекания в различных группах

Те, у которых самоактуализация и субъективное благополучие совпадают, более предрасположены к реализации в сфере здоровья. Цели легко достижи-

мы для них в профессиональной, творческой и социальной сферах. Так же отсутствие любимого занятия не является препятствием на пути к реализации.

В группе «разнонаправленных» спектр влияния ценностей на ощущение возможностей самореализации гораздо шире. Они отмечают возможности реализации в профессиональной сфере, внешнем облике и сексуальной сфере, а так же в целом по всем сферам. При этом высокое развитие ценностей для данной группы приводит к ощущению важности дальнейшего развития. Разнонаправленность полюсов является побудительной силой для возникновения важности дальнейшего развития.

То есть, при всей положительной сформированности ценностно-смысловой сферы группы, где уровень самоактуализации и субъективного благополучия совпадает, они в меньшей степени ощущают потребность и возможности своего развития. При таком развитии этих качеств (высокой самоактуализации и субъективного благополучия), личность теряет мотивацию в достижении гармонии разнообразных аспектов своей жизни. Значит, для дальнейшего развития человека с высоким уровнем ценностей более позитивную роль может сыграть как раз расхождение самоактуализации и субъективного благополучия.

Следующий аспект «взгляд на природу человека», который характеризуется как базовое доверие к людям, совершенно по-разному влияет на самоактуализацию личности в случае, когда она совпадает с субъективным благополучием, и когда полюса ведущих понятий обратно пропорциональны.

В первой группе («однонаправленных») обнаружено, что восприятие легкости достижения целей присутствует в волевой, социальной, сфере внешнего облика. Для них характерно ощущение своей перспективности в социальной сфере при положительном взгляде на природу человека и при этом свои успехи в жизни они связывают со своими личными качествами. То есть мы вновь видим в этой группе именно внутреннюю атрибуцию собственных целей. Такие респонденты отмечают, что отсутствие связей не является для них препятствием на пути к реализации.

В другой группе, цели воспринимаются как легко достижимым при высокой степени познания во всех сферах. У них так же наблюдается внешняя атрибуция при положительном взгляде на природу человека – отсутствие любимого занятия. Данный аспект сам по себе связан с самой личностью, но в данной группе превращается во внешнее обстоятельство, независящее от нее самой. Так же, в группе «разнонаправленных» выявлено, что позитивный взгляд на природу человека приводит к тому, что значение самого развития становится не значимым. То есть, для таких респондентов побудителем развития являются ценности, а вот позитивный взгляд на природу человека наоборот – «тормозом».

Таким образом, позитивный взгляд на природу в первой группе связан с внутренней атрибуцией, и некоторой центрации на себе, а во второй группе

внешней. Но при этом именно там легкость достижения целей сопровождается и позитивной оценкой перспектив, что в большей мере способствует развитию личности в целом (в первой группе такой тенденции нет).

Потребность в познании в исследуемых группах имеют различные связи с высокой потребностью в познании.

Общим для обеих групп выборки является связь высокой потребности в познании с легкостью достижения целей в сфере физического здоровья.

В первой группе («однаправленные») высокая потребность в познании связана с реализацией в творческой сфере и сфере здоровья, а так же с легкостью достижения целей в профессиональной сфере.

Во второй группе высокая потребность в познании связана так же с восприятием целей как легкодостижимых, но уже в сексуальной и в волевой сферах. Данное качество задает и хорошие перспективы (в представлении этих ценностей) в профессиональной, сексуальной, волевой и в целом. Но в тоже время при высокой потребности в познании респонденты второй группы видят свои возможности для реализации только в волевой сфере и сексуальной. Основным препятствием лица, полюса которых разнонаправлены, видят большое количество конкурентов.

То есть, высокая степень познания в каждой группе выборки задействует отличающиеся друг от друга сферы жизнедеятельности. Кроме этого, как и в предыдущей части (развитые ценности в структуре самоактуализации), именно во второй группе мы видим больше предпосылок к дальнейшему развитию личности за счет восприятия собственных перспектив, в отличие от первой группы, где мы опять наблюдаем преимущественно восприятие своих целей как легкодостижимых и уверенности в возможностях своей реализации.

Высокие показатели по шкале стремление к творчеству или креативность в обеих группах коррелируют с возможностями для своей реализации в социальной, семейной и творческой сфере, а так же с перспективами развития в профессиональной, творческой и в целом по всем сферам. Но стремление к креативности в разных группах имеет ряд специфических особенностей.

Чем выше стремление к творчеству у группы «однаправленных», тем выше возможность реализации и перспективы развития в сфере физического здоровья. Потребность в творчестве у них связана с достижением целей творческой, волевой сферой, здоровьем. При этом, отсутствие любимого занятия для данных лиц не является препятствием на пути к реализации.

В группе «разнонаправленных» спектр сфер, в которых они видят возможности для реализации значительно шире: помимо социальной, семейной и творческой, – в сексуальной, в сфере физического здоровья и в целом. Потребность в творчестве определяет важность дальнейшего развития для респондентов второй группы. В группе, где полюса самоактуализации и субъективного благополучия обратно пропорциональны, легкость достиже-

ния целей задает реализацию в сексуальной сфере, социальной и сфере внешней привлекательности. Кроме этого, «разнонаправленные» при своем стремлении видят перспективы своей реализации в волевой сфере и сфере физической формы.

То есть, высокая потребность в творчестве и креативности одинаково затрагивает возможности и перспективы реализации обеих групп выборки в семейной, творческой, социальной сферах. Но в группе «однаправленных» потребность в творчестве связана с волевой сферой и сферой физического здоровья, тогда как у «разнонаправленных» акцентируется на сексуальности и внешности. Важно отметить, что и шкала стремление к творчеству и креативность также запускает ощущение важности дальнейшего развития во второй группе.

Шкала автономности также определяет специфику самоактуализации личности в изучаемых группах.

Рассмотрим общие связи автономности с самореализацией в обеих группах испытуемых. Респонденты изучаемых групп выборки видят возможности для своей реализации в сексуальной и в социальной сферах. Поставленные цели как легко достижимые у «однаправленных» и «разнонаправленных» связаны со сферой физического здоровья, волевой сферой и в целом. Автономность задает и хорошие перспективы во всех сферах и особенно в волевой.

В первой группе автономность способствует реализации в творческой сфере и здоровье. «Однаправленные» считают поставленные цели легко достижимыми в семейной, сексуальной, социальной, волевой, внешней привлекательности и в целом. Так же у них автономность связана со сферой физической формы.

Во второй группе респонденты видят возможности реализации так же во всех сферах, в том числе в семейной профессиональной, волевой и сферой внешней привлекательности. Кроме этого, высокие показатели автономности сопровождаются ощущением важности дальнейшего развития. При этом высокая степень автономности у них сопровождается низкой достижения результатов в данный период своей жизни. Высокая автономность влияет на перспективы развития у «разнонаправленных» в социальной сфере, профессиональной и творческой.

Таким образом, высокая степень автономности закладывает возможности для реализации в социальной сфере у обеих группах, а так же перспективы для их развития во всех сферах. Однако, у группы «однаправленных» автономность формирует ощущение легкости достижения целей в этих сферах, а в группе «разнонаправленных» возможности для реализации и высокую степень потребности в развитии личности. Это также подтверждается, что разнонаправленные имеют широкий спектр мотивации в отношении своей реализации.

Высокое развитие спонтанности как одного из показателей самоактуализации личности ведет к возможностям реализации в социальной сфере и в целом для обеих групп. При высокой спонтанности респонденты склонны ощущать легкость достижения целей во всех сферах. Спонтанность связана с восприятием перспектив в развитии у исследуемой выборки во всех сферах, особенно в социальной, творческой, волевой и в сфере физической формы.

Выявление связи спонтанности с перспективами развития у «однонаправленных» ограничивается только сферой физического здоровья. Возможность для своей реализации они видят в семейной сфере и внешней привлекательности. Цели как легкодостижимые лица с «однонаправленными» полюсами видят в большом количестве сфер: социальной, семейной, волевой, сексуальной и сфере физической формы.

«Разнонаправленные» расценивают свои возможности для реализации в творческой, волевой, сексуальной, профессиональной и сфере внешней привлекательности. Спонтанность у «разнонаправленных» связана с легкостью достижения поставленных целей в целом по всем сферам. А так же она определяет перспективы развития в профессиональной и сексуальной сферах. Высокая спонтанность связана с ощущением важности дальнейшего развития, но в то же время, она снижает оценку достигнутых результатов на данный период времени (аналогичную картину мы получили ранее и в отношении автономности). На достижение успеха при высокой спонтанности по мнению респондентов влияние оказывают обстоятельства. То есть здесь у лиц, у которых самоактуализации совпадает с субъективным благополучием, доминирует внешняя атрибуция.

Таким образом, спонтанность связана у обеих групп с хорошими перспективами развития во многих сферах. У «разнонаправленных» она формирует ощущение важности дальнейшего развития и хорошие возможности для реализации. Но при этом, спонтанность негативно сказывается на оценке респондентами достигнутых результатов. В группе «однонаправленных» спонтанность связана с ощущением легкости достижения целей.

Сравнение самопонимания в группах с разным типом соотношения самоактуализации и субъективного благополучия обнаруживает ряд значимых различий в группах.

У «однонаправленных» самопонимание связано с легкостью достижения целей в целом и особенно в социальной и волевой сферах. А так же определяет перспективы развития в творческой сфере. При этом, при высокой степени осмысленности, успех они связывают с личными достижениями. То есть, самопонимание связано с доминированием у «однонаправленных» внутренней атрибуцией.

Во второй группе самопонимание коррелирует с возможностями личности в целом, придавая значимость и легкость достижения в сексуальной сфере. То есть при всех возможностях для реализации личности, она ограничивается только физиологическими потребностями.

Высокие показатели аутосимпатии определяют возможности реализации в группах в целом по всем сферам и особенно в сфере физической формы. Реализация целей как легкодостижимых при высокой аутосимпатии связана с легкостью достижения целей в волевой, сексуальной, и сферой физической формы. Для обеих групп характерны и высокие перспективы в волевой, социальной, сфере физической формы и в целом.

В группе «однонаправленных» аутосимпатия определяет хорошие возможности в творческой, сексуальной, и сфере физического здоровья. Так же она связана и с легкостью достижения целей в целом и в конкретных сферах: социальная, творческая, семейная, внешняя привлекательность. Свои перспективы «однонаправленные» оценивают положительно только в семейной сфере. Кроме этого, они не считают препятствием на пути к реализации отсутствие связей – доминирование внутренней атрибуции.

В группе «разнонаправленных» круг возможностей для реализации связан с другими сферами, а именно с профессиональной и волевой. Высокая аутосимпатия у них негативно влияет на легкость достижения целей в социальной сфере. Главным препятствием на пути к достижению самоактуализации они видят в нехватке информации. Вторая группа при высокой аутосимпатии видит свои перспективы в сексуальной, профессиональной и творческой сфере.

Итак, аутосимпатия положительно влияет на возможности личности, ее перспективы и легкость достижения целей в разнообразных сферах. Но, в первой группе, акцент уделяется возможностям развития и легкости достижения целей. Так же особое внимание «однонаправленные» придают семейной и творческой сферам. Для «разнонаправленных» значимой выступает профессиональная сфера. Также, важно отметить, что во второй группе аутосимпатия связана с ощущением перспектив развития в различных сферах, а в первой группе – с ощущением легкости достижения целей.

В обеих группах контактность благоприятно влияет на ощущение легкости достижения целей в целом по всем сферам и особенно в социальной.

У «однонаправленных» контактность связана с легкостью достижения целей и перспективами развития в волевой сфере. Кроме этого, первая группа не считает препятствием на пути к реализации отсутствие связей (внутренняя атрибуция). Видимо данная группа людей в первую очередь надеется на себя. Свой успех в достижениях они связывают с обстоятельствами.

Во второй группе препятствием на пути к реализации при хорошей контактности выступает отсутствие хорошего образования, что относится к внешней атрибуции.

То есть, высокая степень контактности позволяет личности ощущать легкость для реализации в обществе независимо от направленности полюсов ведущих понятий. Но «разнонаправленные» при всем этом видят препятствия на пути к реализации во внешних обстоятельствах (отсутствие

хорошего образования), а «однаправленные» склонны игнорировать внешние обстоятельства как препятствия на пути их реализации.

Гибкость в общении обеспечивает «однаправленным» возможности для реализации только в социальной сфере. Цели, как легко достижимые, осуществимы в следующих сферах: социальной, профессиональной и сфере физической формы. То есть высокие показатели гибкости в общении задают положительные перспективы и возможности для реализации в обществе.

«Разнонаправленные» респонденты ощущают легкость достижения в целом по всем сферам, но при этом они не ощущают полноты возможностей и перспектив для реализации своей личности.

Итак, показатель гибкости в общении положительно влияет на ощущение реализации у «однаправленных», особенно в социальной сфере. У «разнонаправленных» она формирует только ощущение легкости достижения.

Как нам показалось, мы почувствовали разнообразие связей, и это привело нас к необходимости нового аналитического шага. Мы применили частотный анализ, который должен нам показать общую картину того, как разные аспекты самоактуализации влияют на типы соотношения самоактуализации и субъективного благополучия.

Остановимся на выявлении частоты встречаемости корреляционных связей в отношении различных сфер реализации.

У «однаправленных» в общем, доминируют такие сферы по частоте встречаемости как социальная, семейная и здоровье. У «разнонаправленных», в свою очередь, можно выделить сексуальную и профессиональную сферы. То есть, совпадение полюсов самоактуализации и субъективного благополучия, позволяет респондентам ощутить свою реализацию на совершенно другом уровне (доминирование социальной сферы и здоровья). Когда полюса самоактуализации и субъективного благополучия обратно пропорциональны, то у респондентов возникает ряд затруднений и их реализация ограничивается только сексуальной и профессиональной сферой [3].

Мы видим, что разные аспекты самоактуализации по-разному влияют на «однаправленных» и «разнонаправленных». В первой взаимосвязей больше в таких параметрах самоактуализации как ориентация во времени, ценности и взгляд на природу человека. Во второй группе важной является высокая потребность в познании. И для них и важность дальнейшего развития проскальзывает во всех аспектах самоактуализации [3].

14.3. Специфика субъективного благополучия личности

Как уже отмечалось, цель нашего исследования нашего исследование заключается в сопоставлении двух групп, выделенных на основе соотношения их самоактуализации и субъективного благополучия (исследованных с

помощью тестовых методик). В данной же части мы делаем акцент на изучении специфики влияния различных аспектов благополучия личности на ее субъективное восприятие данного процесса.

Начнем мы анализ со сравнения того, как напряженность и чувствительность оказывает влияние на восприятие своего благополучия в группах, где самоактуализация соответствует субъективному благополучию и наоборот.

В этих двух группах в рамках данного вопроса выявлено три существенных момента.

Напряженность и чувствительность оказывает сильное влияние на тех, у кого субъективное благополучие соответствует самоактуализации. При этом специфика заключается в таких моментах, как:

- само восприятие своего благополучия (позитивное) – по собственной оценке;
- атрибуция благополучия (отсутствие внешней);
- определение признаков субъективного благополучия;
- оценка родителей как лиц, значимых и определяющих этот процесс;
- запуск процесса сравнения себя с другими;
- ощущение удовлетворенности некоторых потребностей (биологические, в безопасности и защите, в привязанности и любви, в самоуважении и признании со стороны других).

У представителей же второй группы («разнонаправленных») влияние напряженности и чувствительности ограничивается наполнением содержания понятия «благополучия» и атрибуцией. И здесь как раз обнаруживается следующее различие между респондентами.

В первой группе, как мы уже обозначили выше, выявлено отсутствие внешней атрибуции, что логически означает склонность возлагать ответственность на себя. Однако уточнения, от каких точно личностных особенностей зависит благополучие не выявлено. Во второй же группе дается более конкретный ответ – от умения планировать свою жизнь, что отсылает нас к когнитивным и волевым процессам.

Таким образом, можно сделать вывод, что высокая напряженность и чувствительность активизирует внутреннюю атрибуцию у лиц с любым типом соотношения самоактуализации и субъективного благополучия. Однако, у тех, у кого самоактуализация и субъективное благополучие не совпадают, атрибуция начинает носить более конкретный характер: сводится к когнитивной и волевой сфере личности.

Как показало исследование напряженность и чувствительность сильно влияет на то, что личность воспринимает критериями своего благополучия. И здесь стоит заметить, что у лиц с разным соотношением самоактуализации и субъективного благополучия, это восприятие совершенно различно.

В группе, где совпадают самоактуализация и благополучие личности в качестве критериев рассматриваются наличие семьи. А вот наличие связей и

высокие показатели на работе и учебе не являются показателями благополучной личности. То, мы видим, четкую ориентацию на семейную сферу.

Что же касается второй группы, здесь в качестве признаков благополучной личности расцениваются:

- уважение со стороны коллег и интерес к работе;
- развлечения;
- счастье других.

И здесь можно говорить и о значимости профессиональной сферы, и об ориентации на других, при этом не на поверхностное, а глубокое взаимодействие, а также дополнения собственной жизни и развлечениями. В данном случае на наш взгляд развитие личности становится «вертикальным» и разносторонним, не исключая никаких сфер жизнедеятельности личности.

В итоге можно сказать, что напряженность и чувствительность, их высокие значения больше влияют на лиц, у которых самоактуализация соответствует субъективному благополучию, но влияет неоднозначно. С одной стороны позитивная оценка своего благополучия (субъективная), внутренняя атрибуция, удовлетворенность потребностей. А с другой – застревание в одной сфере и присутствие постоянного сравнения с другими, позволяют говорить о наличии проблем в данной сфере. На тех, у кого показатели исходных процессов расходятся, напряженность и чувствительность оказывают более позитивное воздействие – ориентируя на глубокое взаимодействие с другими, и по крайней мере дает исходную точку к «вертикальному развитию».

Совершенно иную картину влияния объективных показателей субъективного благополучия на восприятие данного процесса при выраженных значениях психоэмоциональной симптоматики.

Есть общая, характерная для всех респондентов тенденция, – чувство удовлетворенности потребности в безопасности и защите. Это означает, что данная базовая потребность отнюдь не обеспечивает комфортного психического состояния, а скорее запускает возникновение психосоматики. Более того, в первой группе, психоэмоциональная симптоматика обратно пропорциональна и ощущению удовлетворенности и других потребностей: биологических, в самоуважении и признании со стороны других, в самоактуализации. Таким образом, получается, что чем более склонна личность считать, что ее потребности (от низших до высших) удовлетворены, тем сильнее проявляются у нее психосоматические проблемы. И сильнее это проявляется у тех, у кого одинаково выражены самоактуализация и субъективное благополучие. Тоже самое касается и общего ощущения своего благополучия: при выраженной психосоматики оно высокое.

Но возможно это объясняется следующим образом. Человек необъективно, но руководствуясь своими ощущениями, полагает, что потребности его удовлетворены, а значит, он ощущает свое благополучие. При этом для этого ему нужно сравнивать себя и с другими, что он и делает: с родителя-

ми, родственниками, друзьями, знакомыми (то есть со всеми – с кем реально знаком, вне зависимости от степени близости). Постоянный же процесс сравнения (он не может быть всегда в пользу личности) как раз и может вызывать чувство напряжённости (мы это подтвердили выше), и привести к возникновению психосоматики.

Также у представителей первой группы при высоких показателях о шкале психоэмоциональной симптоматики наблюдается внутренняя атрибуция, конкретизированная волевой сферой. Что же касается внешних сфер жизнедеятельности, то здесь зафиксировано отрицание значимости семейной сферы: наличие семьи не является признаком благополучного человека.

Таким образом, психоэмоциональная симптоматика позитивно сказывается на восприятии человеком собственного благополучия, при условии, что оно совпадает с его самоактуализацией. При этом наделяя это восприятие специфическими чертами: наделяением значимостью волевой сферы личности и обесцениванием семьи.

Во второй же группе (самоактуализация не соответствует субъективному благополучию) высокие показатели данной шкалы связаны в основном с тем, по каким признакам личность оценивает свое благополучие. И здесь перечень этих критериев весьма не однозначен: это наличие детей и денег (насыщенность жизни, друзья, развитие над собой не важны для них). То есть здесь проступает «горизонтальное развитие».

В целом же можно говорить именно о негативном влиянии данной характеристики на личность с разным соотношением самоактуализации и благополучия: развитие ограничено, идет ориентация на внешние признаки благополучия.

Отличие от предыдущих показателей изменение настроения в большей степени оказывает сходное влияние на восприятие личностью своего благополучия в обеих группах.

В первую очередь это удовлетворенность потребностей в защите и безопасности, и самоуважении и признании со стороны других. Но также здесь проявляется и то, что такие респонденты удовлетворены также и отношениям с отцом. То есть именно эти особенности в итоге связаны с высокой изменчивостью настроения без относительно того, какое соотношение благополучия и самоактуализации присутствует.

Но есть и различий в зависимости от типа этого соотношения. При прямой связи (первая группа) стабильность настроения связана с позитивной оценкой своего благополучия в целом, отсутствием внешней атрибуции, склонностью к сравнению себя с другими (не самими близкими – друзьями и знакомыми), а также с положительным отношением к матери. В целом же картина очень сходна с тем, что мы видели в рамках вопроса о психоэмоциональной симптоматике, и здесь также речь идет о позитивном влиянии изменчивости настроения на восприятие личностью своего благополучия

(напомним, что речь идет о тех, у кого самоактуализация совпадает с благополучием).

Во второй же группе, присутствует расширение перечня потребностей, которая личность воспринимает как полностью удовлетворенные: к выше обозначенным добавляется потребность в привязанности и любви.

Более любопытно то, что, при определении для себя того, что же является главным признаком благополучного человека эти респонденты ориентированы только на уважение и признание со стороны коллег – то есть на формальные признаки и именно в профессиональной сфере (интеллектуальные способности, по их мнению, роли не играют).

То есть, на наш взгляд, главное влияние, которое оказывает переменчивость настроения у людей к расхождению процессов самоактуализации и благополучия, сводится к резкому сужению значимых сфер благополучия – до профессиональной.

Как показал анализ следующего показателя – значимости социального окружения, то его влияние на восприятие собственного благополучия полностью различно: и в содержании, и в полюсе.

Негативным влиянием характеризуется первая группа (совпадение самоактуализации и субъективного благополучия) – отсутствие четких критериев благополучия (а при размытости невозможно достичь позитивной оценки): ни деньги, ни связи, ни жизненная мудрость, ни свобода – критериями не являются. Положительных связей, показывающих, что какой-то показатель или признак является значимым для личности не обнаружено. И это сопровождается сравнением себя с родственниками – близкими и дальними, что говорит о замкнутости личности на круг своей семьи.

В противовес этому влияние значимости социального окружения на восприятие субъективного благополучия во второй группе (его не соответствие самоактуализации) можно расценивать как позитивное. Об этом может говорить и разнообразный, не суженный перечень того, что необходимо личности для ощущения себя благополучным: здоровье, образование, семья, материальные ресурсы (не значимо хобби и уверенность в себе). Подтверждает это и удовлетворенность потребностями в любви и привязанности, самоактуализации, отношениями с отцом и матерью.

Следующий показатель – шкала «самооценка здоровья» имеет как сходное, так и различное влияние на восприятие своего благополучия у респондентов разных групп. Обозначим сначала сходное.

Прежде всего, отметим, что касается оно лишь одного аспекта – удовлетворенности своими потребностями: в безопасности и защите, привязанности и любви, признании и уважения со стороны других. Любопытно, что в каждой группе, перечень этих потребностей расширяется по-разному: в первой группе добавляется потребность самоактуализация (в этой группе она как раз совпадает с благополучием), а во второй наблюдается удовлетворенность

биологических потребностей. То есть мы получаем некое противопоставление высших потребностей – низшим. Значит, влияние оценки своего здоровья будет ориентировать личность в большей степени на высшие потребности, если субъективное благополучие ее совпадает с самоактуализацией.

Анализируя результаты в первой группе отметим, что хорошая самооценка своего физического состояния, приводит к тому, что личность – уже в оценке своего благополучия – будет ориентирована на отношения и общение. Так критериями благополучия для них выступает наличие друзей, здоровье близких. Им также характерна позитивная оценка своих родителей и значимы отношения с ними. Все это, однако, выливается в процесс сравнения себя со всеми: от родителей до просто знакомых. Возможно, именно это вызывает негативную оценку своего благополучия в целом, трудно всегда и во всем быть благополучнее, чем все знакомые люди. Важно другое, что для таких людей важно дальнейшее развитие. А значит, не смотря на общую низкую оценку, и чрезмерную суженную ориентацию только на сферу общения, мы не можем расценивать влияние самооценки здоровья как однозначно негативное или позитивное.

То же самое можно сказать и о представителях второй группы, с расхождением исходных процессов, хотя само влияние и значительно слабее, но его полюс однозначно оценить нельзя. Помимо влияния на чувство удовлетворенности ряда потребностей, о которых мы говорили выше, самооценка здоровья у них связана с тем, как они оценивают благополучность. Для них главными критериями выступают поддержка со стороны родных и наличие связей, то есть здесь ориентация на общение носит более прагматичный характер.

Показатель низкой самооценки более характерен первой группе. Последний показатель субъективного благополучия, оцененный нами при помощи тестовой методики, удовлетворенность повседневной деятельностью обладает большим сходством в своем влиянии на восприятие благополучия у респондентов обеих групп.

Касается оно двух моментов: как и в предыдущих случаях – потребностей, которые личность расценивает, как удовлетворённые (здесь в привязанности и любви, признании и уважении со стороны других), и критерия, по которому благополучие оценивается, а именно здоровье.

Различий же по этому аспекту значительно больше. В первой группе к ним относятся семья, здоровье родных и полная, насыщенная жизнь, и исключается финансовое положение. Во второй группе же наблюдается тенденция к отрицанию значимости следующих аспектов: и семьи, и, любви и любимого дела, и наличие друзей; то есть ограничивается исключительно собственным здоровьем. Таким образом, удовлетворенность повседневной деятельностью заставляет тех, у кого благополучию не соответствуют самоактуализация, заикливаться исключительно на собственном здоровье – как главном, и по сути единственным критерием благополучия. При этом

оно зависит только от собственных усилий, что в будущем может породить возникновение ряда проблем. Если акцент ставиться именно на здоровье, то нужно четко осознавать, что в большинстве случаев, оно зависит не только собственно от человека, но и от внешних обстоятельств.

Возвращаясь же к первой группе (соответствие исходных процессов) отметим, что у них расширяется перечень удовлетворённых потребностей, к ним добавляются биологические, в безопасности и защите, в самоактуализации. А если добавить к ним те, о которых говорили выше (в пункте про сходное влияние), то получается, что все потребности у них реализованы, что свидетельствует о позитивном влиянии удовлетворенности повседневной деятельностью.

Как и при анализе предыдущих показателей субъективного благополучия, здесь также выявлено влияние на склонность личности к сравнению себя (практически со всем окружением, включая просто знакомых). И также здесь присутствует значимые отношений с отцом.

В целом же если сравнивать влияние этого показателя, то оно более позитивно именно на тех, у кого самоактуализация и благополучие совпадают, при их расхождении влиянии удовлетворённости повседневной деятельностью становится более негативным.

* * *

Таким образом, на основании нашего исследования можно сделать ряд существенных выводов.

Для того чтобы успешно самоактуализироваться необходимо соответствующее ощущение субъективного благополучия. Без этого все показатели самоактуализации будут снижаться. Общий уровень субъективного благополучия и отдельные его показатели выше в группе «однонаправленных» респондентов.

Мы выяснили также, что у «однонаправленных» наблюдается двойная атрибуция ощущения субъективного благополучия: планирование своей жизни и положительная оценка своей профессиональной деятельности членами семьи. У лиц «разнонаправленных полюсов» большое значение приобретает фактор финансового благополучия, как показатель внешней атрибуции.

Для успешной самоактуализации личности необходимо соответствующее ощущение субъективного благополучия. Без этого все составляющие самоактуализации будут снижаться.

Для «однонаправленных» преимущественно характерно восприятие своих целей как легкодостижимых и уверенности в возможностях своей реализации. У «разнонаправленных» мы видим больше предпосылок к дальнейшему развитию личности за счет восприятия собственных перспектив.

У «однонаправленных» доминируют социальная и сфера физического здоровья, у «разнонаправленных» – профессиональная и сексуальная.

Важность дальнейшего развития значима только для «разнонаправленных». Такие показатели самоактуализации как «спонтанность», «ценности», «стремление к творчеству или креативность», «автономность» усиливают данную значимость, а «взгляд на природу человека» тормозит.

У «разнонаправленных» отсутствует внутренняя атрибуция, а у первой группы идет четкое отрицание влияния внешних обстоятельств в объяснении своего поведения и поступков.

В первой группе взаимосвязей с такими показателями как «ориентация во времени», «ценности», «взгляд на природу человека», во второй – «высокая потребность в познании».

Большое количество показателей субъективного благополучия (кроме настроения) лучше у респондентов 1 группы. У данной группы субъективное благополучие совпадает с самоактуализацией личности.

Напряженность и чувствительность, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью сильнее влияет на тех, у кого самоактуализация совпадает с благополучием.

В этой (первой) группе на восприятие собственного благополучия позитивно влияют проявления психоэмоциональной симптоматики и изменчивость настроения, удовлетворенность повседневной деятельностью. Создают проблемы в данной сфере такие аспекты как напряженность и чувствительность, значимость социального окружения. Во второй группе (самоактуализация и благополучия не совпадают) обратная тенденция.

Самооценка здоровья неоднозначно влияет на восприятия своего благополучия у респондентов обеих групп, вне зависимости от типа соотношения самоактуализации и субъективного благополучия у них.

Большинство показателей субъективного благополучия (по объективным показателям теста), за исключением значимости социального окружения и удовлетворенности повседневной деятельности, обратно связаны с оценкой личностью своего благополучия в целом, при условии, что благополучию соответствуют самоактуализация. Значит люди с высокой напряженностью и чувствительностью, изменчивостью настроения, выраженной психоэмоциональной симптоматикой и плохой самооценкой здоровья оценивают свое субъективное благополучие позитивно. Вероятно, включается механизм защиты, который связан еще и с низкой самоактуализацией.

Совпадение изучаемых процессов связано еще и с тем, что все аспекты благополучия запускают процесс сравнения личности себя с другими.

Позитивная самооценка здоровья связана с тем, что в своем восприятии благополучия личность ориентирована на общение и отношения, но если самоактуализация не соответствует благополучия, то общение начинает носить более прагматичный характер.

Сходное влияние различных показателей субъективного благополучия касается в основном того, какие потребности расцениваются респондентами как удовлетворенные.

Все шкалы субъективного благополучия связаны с запуском процесса сравнения личности себя с другими, но характерна эта тенденция только для тех, у кого самоактуализация соответствует благополучию.

Личность должна стремиться к совпадению самоактуализации и благополучия, так как их соответствие связано с хорошей самооценкой и управляемостью жизнью, а расхождения – со страхом и тревогой.

Библиографический список к главе 14

1. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: монография / Е.Н. Городилова. – Пермь: Перм.гос. ун-т, 2002. – 244 с.

2. Козлова Н.С. Социально-психологические детерминанты восприятия реализованности личностного потенциала: дисс. ... к.псих. наук / Н.С. Козлова. – Иваново, 2009. – 240 с.

3. Козлова Н.С., Комарова Е.Н. Специфика реализации личности в различных сферах жизнедеятельности с разным уровнем самоактуализации и субъективного благополучия // Теоретические и прикладные аспекты современной науки»: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции, г. Белгород, 31 октября 2014 г. Ч. II. – С. 100-103.

4. Комарова Е.Н. Актуализация личностного потенциала и переживания жизненного благополучия человеком // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 5, Том 2.

5. Комарова Е.Н. Особенности переживания личностью своего жизненного пути // Материалы IV международной научно-практической конференции «Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки», 29-30 сентября 2014 г. – North Charleston, USA. – Т. 1. – С. 119-126.

6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.

7. Куликов В.В. Психология настроения. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Унта, 1977. – 228 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

9. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия / М.В. Соколова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 11 с.

10. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 412 с.

11. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. – М.: ИП РАН, 2007. – 384 с.

12. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) [Текст] / Р.М. Шамионов // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 143-148.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Александр Валентинович Апайчев,
Сергей Александрович Борщенко,
Ирина Евгеньевна Буршит,
Алина Олеговна Гаврилова,
Борис Израилевич Гельцер,
Иван Иванович Данчук,
Маншук Пахитжановна Данчук,
Анна Анатольевна Зайко,
Любовь Васильевна Зайцева,
Елена Владиславовна Каерова,
Елена Николаевна Карпанина,
Екатерина Николаевна Комарова,
Елена Валентиновна Крукович,
Людмила Владимировна Матвеева,
Ольга Леонидовна Мололкина,
Елена Владимировна Протасова,
Валентина Николаевна Рассказова,
Наталья Григорьевна Садова,
Татьяна Владимировна Самоленко,
Анна Александровна Удалова,
Наталья Юрьевна Фоминых,
Лидия Александровна Шилова,
Анатолий Николаевич Яковлев**

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

КНИГА 15

Монография

Подписано в печать 31.12.2014. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. Печ. л. Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39