

№ 1 (25) 2011 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

# Вестник Педагогических Инноваций



Новосибирск

**ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

**ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

ГЕРАСЁВ А. Д. – главный редактор, доктор биологических наук,  
профессор;

БАРАХТЕНОВА Л. А. – зам. главного редактора, доктор биологиче-  
ских наук, профессор;

ЛЕПИН П. В. – доктор педагогических наук, профессор;

СИНЕНКО В. Я. – доктор педагогических наук, профессор;

БЕРЕЗИНА Т. И. – доктор педагогических наук, профессор

**УДК 37.0(05)**

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Артеменко О. Н.</b> Креативная образовательная среда как перспективное развитие педагогической прогностики.....	7
<b>Везиров Т. Г., Гаджимагомедова Д. Г.</b> Web-сайт в формировании информационно-коммуникативной компетентности студентов магистратуры .....	17
<b>Гайко М. Е., Горбунова И. А.</b> Формирование культуры самостоятельной работы студентов училища олимпийского резерва .....	24
<b>Гладкова О. С.</b> Педагогическая супервизия как инновационная форма повышения квалификации учителей в Германии.....	39
<b>Давыдова Н. И.</b> Использование рейтинговой технологии в преподавании мировой художественной культуры .....	52
<b>Демиденко О. П.</b> Детерминанты изменения современной социальной ситуации развития личности.....	60
<b>Допул У. П.</b> Приобщение детей к национальной культуре своего народа через игры .....	69
<b>Исмаилов И. А., Везиров Т. Г.</b> Использование информационных и коммуникационных технологий в преподавании термодинамики в средней школе.....	79
<b>Козырева О. А., Кошелев А. А.</b> Модели и особенности социализации и самореализации школьников и студентов.....	90

<b>Макадей Л. И.</b> Особенности проявления психосоматических расстройств у детей с задержкой психического развития.....	106
<b>Паскал В. В.</b> Оптимизация психологического взаимодействия педагогов с семьей .....	117
<b>Сляднева Л. Н., Библин Е. П.</b> Социокультурные функции пластичности.....	122
<b>Суханова Н. А.</b> Модели профильной общеобразовательной подготовки в системе непрерывного образования .....	130
<b>Наши авторы</b> .....	142

## CONTENTS

<b>Artemenko O. N.</b> Creative educational environment as a perspective development of pedagogical prognostics .....	7
<b>Vezirov T. G., Gadzhimagomedova D. G.</b> Website in forming information and communicative competence of graduate students .....	17
<b>Gaiko M. E., Gorbunova I. A.</b> Forming self-dependent work culture of College of Olympic Reserve students .....	24
<b>Gladkova O. S.</b> Pedagogical supervision as innovative form of teachers' advance training in Germany .....	39
<b>Davydova N. I.</b> Using rating technology in teaching world artistic culture .....	52
<b>Demidenko O. P.</b> Determinants of changing modern social situation of personal development .....	60
<b>Dopul U. P.</b> Joining children to their native culture through games .....	69
<b>Ismailov I. A., Vezirov T. G.</b> Using information and communications technologies in teaching thermodynamics in high school .....	79
<b>Kozyreva O. A., Koshelev A. A.</b> Models and features of socialization and self-actualization of high and higher school students .....	90
<b>Makadey L. I.</b> Manifestation features of psychosomatic disorders of mental retarded children .....	106

<b>Paskal V. V.</b> Optimization of psychological interaction between pedagogues and family.....	117
<b>Sliadneva L. N., Biblin E. P.</b> Sociocultural functions of plasticity .....	122
<b>Sukhanova N. A.</b> Models of specialized general educational training in continuous education system.....	130

# **КРЕАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ**

**О. Н. Артеменко**

*(Ставропольский государственный университет)*

В статье креативная образовательная среда рассматривается с позиции образовательно-педагогической прогностики. Приведена краткая характеристика некоторых подходов к образовательно-педагогическому прогнозированию, описаны принципы, методы организации и проведения прогностических исследований, рассмотрены разные уровни образовательно-педагогического прогнозирования.

*Ключевые слова:* образование, прогностические исследования, педагогическая прогностика, креативная образовательная среда.

## **CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PERSPECTIVE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PROGNOSTICS**

**O. N. Artemenko**

The creative educational environment is considered in the paper from the viewpoint of educational and pedagogical prognostics. Short characteristic of some approaches to educational and pedagogical forecasting is presented, both principles and methods of organization and carrying out of prognostic investigations are described, different levels of educational and pedagogical forecasting are considered.

*Key words:* education, prognostic investigations, pedagogical prognostics, creative educational environment.

Формирование креативной образовательной среды является перспективным направлением современной системы образования, так как сфера образования принципиально работает на будущее. Поэтому какие бы то ни было философские концепции, политические доктрины

ны и стратегические разработки могут считаться научно аргументированными и доказательными лишь в том случае, если их содержание отражает не только констатирующие данные о состоянии и механизмах функционирования образовательных объектов, но и перспективы развития этих объектов в будущем. Столь же важное значение имеет прогностическое обоснование тенденций и непрерывное отслеживание (мониторинг) изменений параметров той социальной (фоновой) среды, с которой эти объекты взаимодействуют, поскольку сфера образования не только постоянно испытывает влияние данной среды на параметры образовательной деятельности, но и сама оказывает существенное влияние на те или иные средовые характеристики и параметры [1].

Повышенная сложность, многообразие и своеобразная специфика объектов прогнозирования в сфере образования исключает подмену полноценных, специально организованных прогностических исследований сугубо интуитивным предвидением. Между тем именно такой тип предвидения (по типу «нам кажется» и «мы считаем») все еще преобладает в реальной практике политических и стратегических решений в сфере образования, тем более, если эти интуитивные мнения принадлежат достаточно высокопоставленным функционерам от образования и политики. Акцентуация внимания на собственно педагогических аспектах образовательной деятельности, направленной на создание креативной развивающей среды, с одной стороны, подчеркивает, что именно педагогическая деятельность, имеющая самое непосредственное отношение к качественному состоянию сферы образования, предопределяет конечные результаты каких бы то ни было прогностических изысканий в этой сфере, а с другой, отдает дань сложившейся традиции, когда любые прогностические исследования в сфере образования попадали в зону только одной науки – педагогики и собственно педагогической прогностики [2].

Интегративная сущность образовательно-педагогической прогностики вовсе не означает механического приложения подходов, принципов, методов и методик, используемых в общей прогностике или в



ее отдельных предметных областях, к решению специфических образовательно-педагогических проблем, так как их решение способствует реализации науками об образовании своей важнейшей функции – прогностической. Что же касается прогностических подходов, принципов, методов и методик, то их применение в прогностических исследованиях, направленных на разработку специфических проблем развития образования, обоснования пролонгированной в будущее стратегии и политики в этой сфере, окажется эффективным лишь в том случае, если будут в полной мере учтены конкретные особенности объектов прогнозирования.

Образовательно-педагогическое прогнозирование – это лишь этап, предваряющий разработку стратегии развития образования. Но важно учитывать и то обстоятельство, что проблемы стратегии и политики в сфере образования должны быть в зоне постоянного, непрерывного внимания исследователей и организаторов образования. Это означает, что этап прогнозирования фактически оказывается непрерывным, а прогностическая, постоянно обновляемая информация о тенденциях и перспективах развития и образовательной сферы, и социальной среды должна циркулировать в зоне принятия тех или иных управленческих решений.

Несмотря на все возрастающий интерес к вопросам стратегии, прогнозирования и перспективного планирования в сфере образования как в нашей стране, так и за рубежом, само понятие «образовательно-педагогическое прогнозирование» все еще не получило достаточно четкого, общепризнанного определения. Между тем, такое определение имеет существенное методологическое значение, поскольку от его содержательной трактовки во многом зависит ориентация всей прогностической деятельности в сфере образования [3].

Итак, образовательно-педагогическое прогнозирование, как и любой другой вид научного прогнозирования, – это специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательно-педагогических объектов с целью форми-

рования политики и стратегии в области образования и принятия оптимальных решений в этой сфере.

Существуют разные уровни образовательно-педагогического прогнозирования. На уровне прогнозирования развития собственно педагогических и дидактических объектов речь преимущественно идет о прогностическом обосновании целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся на разных ступенях образования. Именно эти компоненты, и особенно цели и содержание образования, выступают в качестве основных объектов прогнозирования. В своей совокупности указанные компоненты образуют педагогически сориентированные образовательные системы, существенно различные по своему конкретному наполнению в зависимости от уровня и профиля образования. Эти системы должны находиться в зоне прогностического слежения, оставаться открытыми для соответствующих изменений и корректив. Результаты прогнозирования находят свое отражение в профессионально-квалификационных характеристиках и моделях выпускников учебных заведений разного типа, в содержании учебных планов и программ, учебников и учебно-методических пособий, в разрабатываемых средствах, методах и организационных формах предстоящей педагогической деятельности.

Помимо компонентов воспитательно-образовательных систем, различающихся друг от друга по самой своей сути, в зависимости от уровня и профиля образования, в зону прогностических исследований входят также инвариантные, более стабильные во времени, распространяющиеся на разные звенья образования педагогические положения, предопределяющие подход к определению целей, отбору содержания, выбору методов, средств и организационных форм воспитательно-образовательной деятельности.

По своей сути, стратегия не столько отражает сущее в рассматриваемых явлениях и процессах, сколько ориентирована на обоснование должного, выполнение нормативных механизмов деятельности. Конечно, без знания особенностей и развернутых сущностных характе-

ристик объектов стратегического поиска трудно рассчитывать на доказательное и аргументированное обоснование ожидаемого и желательного состояния объекта и путей движения к этому состоянию. Именно поэтому стратегия развития образования – суть производная и от философии образования, и от политики в этой сфере. Стратегия, как уже отмечалось, технологизирует философское и политическое знание, ориентирует его на последовательное, в определенной мере – алгоритмизированное, решение различных социально-образовательных проблем.

Между тем, образовательно-педагогическое прогнозирование – это не разовое мероприятие, рассчитанное на жесткий период упреждения, а прежде всего специально организованное междисциплинарное исследование, которое должно проводиться непрерывно, систематически в целях получения непрерывно обновляющейся информации о развитии образовательных систем. Только такой подход позволяет рассчитывать на формирование достоверного прогностического задела, увязанного с реалиями жизни, практики, смежных отраслей знаний, а главное, с изменяющимися общественно-личностными образовательными потребностями.

Прогнозирование – это процесс разработки прогнозов, в то время как прогноз – это результат прогнозирования. В принципе, возможны и, очевидно, необходимы и разработка концепции прогнозирования развития образования, и разработка концепции самого прогноза как ожидаемого результата прогнозирования [7].

Разработка методологических и методических оснований прогнозирования в сфере образования, связанная с проблематикой образовательно-педагогической прогностики – науки, имеющей явно выраженный практико ориентированный характер, представляется чрезвычайно важной задачей, а координация исследований в этой области – необходимым условием реализации междисциплинарного подхода к обоснованию стратегии развития образовательных систем самого различного уровня.

Исходный пункт любых прогностических исследований – выявление и, возможно, более четкая характеристика объектов прогнозирования. Иными словами, прежде чем ответить на вопрос: как прогнозировать, какие подходы, методы и приемы позволяют получить надежные прогностические данные, необходимо определить, что, собственно, следует прогнозировать, какие объекты требуют прогностического обоснования, поддаются прогнозированию и должны попасть в зону прогностического поиска.

Данное методологическое требование применительно к разработке политики и стратегии развития образования означает необходимость тщательного анализа самого понятия «образование», его аспектных характеристик и конкретных объектов, подлежащих прогностическому исследованию и стратегическому обоснованию [4].

Четырехкомпонентный состав категории «образование» (ценность, система, процесс, результат) свидетельствует о необходимости:

- дифференцированного подхода к организации прогностических исследований, к выбору методов и методик получения необходимой прогностической информации с учетом специфики конкретных объектов прогнозирования;

- проведения междисциплинарных прогностических исследований, поскольку по самой своей сущности образовательнопедagogическое прогнозирование должно быть «состыковано» с прогностическими исследованиями в других областях – экономике, социологии, демографии, экологии, психологии, социокультурной сфере, различных отраслях науки, техники, производства и т. д.;

- определения целевой направленности прогнозов в сфере образования, выделения тех объектов, которые требуют и реально поддаются прогнозированию, с тем чтобы использовать полученные прогностические данные для разработки более общих (например, социально-экономических, социокультурных) или, напротив, более детальных (например, дидактических, воспитательных и т. п.) прогнозов с учетом их естественной иерархии [6].

Детальная систематизация и углубленное рассмотрение различных по своему характеру проблем, определяющих перспективы развития образования и требующих для своего решения организации соответствующих прогностических исследований стратегической направленности, представляют несомненный теоретический и практический интерес и должны стать объектом тщательного научного обоснования в процессе разработки стратегии образовательной креативной среды, которая, в свою очередь, должна строиться с учетом следующих принципов:

1) обеспечение гармонии ценностей образования в их государственном, общественном и личностном понимании, предотвращение односторонней адаптации сферы образования лишь к запросам государства без учета актуальных и перспективных образовательных потребностей всех слоев населения страны, каждого человека либо, напротив, неограниченной индивидуализации образования без учета общих стратегических приоритетов развития личности, социума, цивилизации;

2) поиск путей, методов и средств повышения престижа образования; исследование возможностей внешнего (экономического и морального) и внутреннего (психолого-педагогического) стимулирования и мотивации учения, повышения престижа знаний, профессиональной компетентности, широкой образованности и культуры человека; прогностическая характеристика новых образовательных структур, новых типов учебных заведений, неформальных образовательных учреждений, включая гибкие и динамичные структуры повышения квалификации и переподготовки специалистов и рабочих различной квалификации и профиля, образования и самообразования взрослых с учетом динамики структуры занятости, миграции населения, изменения личностных образовательных интересов и потребностей, расширения сферы образовательных услуг, соответствующих этим потребностям; обоснование системы аттестации учебных заведений разного типа с учетом принятых стандартов образовательной деятельности;

3) изучение социальных, экономических и психолого-педагогических факторов, способствующих профессиональной ориентации учащихся, их адаптации к сфере будущей деятельности, наиболее полной жизненной самореализации каждого человека в соответствии с его индивидуальными интересами и способностями;

4) прогностическое обоснование содержательно-процессуальных компонентов дидактических систем, прежде всего прогнозирование целей и содержания образования на разных его ступенях, обеспечение его преемственности в последовательном формировании грамотности (общей и функциональной), общей образованности, профессиональной компетентности, культуры, ментальных характеристик личности (указанная проблематика относится, главным образом, к собственно педагогической и дидактической прогностике);

5) исследование путей повышения эффективности педагогического процесса как креативной развивающей среды на основе его принципиальной переориентации: от преимущественно исполнительской, репродуктивной деятельности учащихся – к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся; от моноидеологизации всех компонентов образовательного процесса – к идеологическому плюрализму, свободе выбора жизненной позиции, исходных принципов миропонимания и веры, духовного становления и развития; от систематического дисбаланса технократических и гуманитарных ориентиров и приоритетов – к гармонии природосообразной образовательной и учебно-познавательной взаимодействия педагогов и учащихся;

б) изучение исторических и логических оснований становления различных образовательных систем как в России, так и за рубежом в целях использования прогностически целесообразного опыта в интересах развития российского образования; поиск путей и методов реа-

лизации прогностических функций истории образования и сравнительной педагогики;

7) изучение и прогностическая оценка эффективности организации локальных и комплексных (системных, междисциплинарных) исследований в сфере образования, использования эффективных подходов, методов и методик научного обоснования перспектив развития сферы образования в целом и отдельных образовательных систем с учетом иерархии меняющихся ценностей и целей образовательной деятельности;

8) системное изучение и прогностическое обоснование взаимосвязанных факторов комплексного обеспечения развития образовательных систем (финансовых, материально-технических, кадровых, правовых, научно-методических, информационных) как необходимое условие проведения преобразований и реформ в сфере образования, эффективного использования и распространения инновационного практического опыта и теоретических образовательно-педагогических инноваций [5].

Определяя объекты прогностических исследований в аспекте взаимосвязей собственно образовательного, социально-экономического и социокультурного прогнозирования, следует подчеркнуть необходимость сопутствующего изучения прогностического фона, на котором формируются и реализуются политика и стратегия в сфере образования.

В существующей практике образовательно-педагогического прогнозирования это аксиоматическое положение фактически не учитывается. В результате образование нередко рассматривается как некая локальная, автономно функционирующая область, к которой факторы экономического, социального, культурно-исторического, экологического, научно-технического, производственно-технологического и т. п. характера имеют лишь опосредованное, косвенное отношение. Такой подход – основная причина недопустимого отрыва образования от многосложных реалий жизни, причина декларативности и лозунговости многих собственно образовательных и педагогических реформ, инно-

ваций и концепций, неработоспособных по самой своей сути, начиная с момента их провозглашения.

Трактовка образовательно-педагогического прогнозирования как специально организованного системного (комплексного) исследования исключает получение и, тем более, использование каких-либо прогностических данных без предварительно проведенных научных изысканий. Их полный цикл предполагает последовательную реализацию всех этапов, присущих подлинно научному поиску:

- изучение проблемной ситуации в теории и на практике;
- анализ объекта и предмета исследования;
- постановка целей и конкретизация исследовательских задач;
- выдвижение гипотез;
- обоснование наиболее рационального подхода к исследованиям; выбор методов, приемов и процедур, обладающих необходимым прогностическим потенциалом;
- организация опытно-экспериментальной проверки гипотез и верификация результатов исследования;
- формулирование теоретических выводов и практических рекомендаций.

Такова концептуальная основа самого подхода к прогнозированию как развития системы креативного образования в целом, так и ее отдельных звеньев и компонентов, включая вопросы взаимосвязи образования и внешней среды.

Приведенная краткая характеристика некоторых подходов к образовательно-педагогическому прогнозированию, принципов и методов организации и проведения прогностических исследований и соответствующих им категорий, поиск и обоснование которых, несомненно, могут и должны быть продолжены в последующих теоретико-методологических и прикладных исследованиях, создает определенные предпосылки для построения своеобразного «категориального каркаса» теории прогнозно-стратегических исследований в образовании.



## Список литературы

1. Абасов З. А. Диверсификация образования и проблема проектирования педагогической деятельности // Специалист. – 2003. – № 2. – С. 56–59.
2. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. – Краснодар, 2000.
3. Монахов В. М. Проектирование учебного процесса. – Волгоград, 1998.
4. Новиков А. М. Методология образования. – М., 2002.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
6. Петренко П. И. Цель и задачи образования в Российской Федерации. – СПб., 1997.
7. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 42–44.

## ВЕБ-САЙТ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

**Т. Г. Везиров, Д. Г. Гаджимагомедова**

*(Дагестанский государственный педагогический университет)*

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов магистратуры. По нашему мнению, ключевую роль здесь играют web-сайты. Представлена структура web-сайта «Магистры математического факультета».

*Ключевые слова:* магистры, компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, web-сайт, модель.

# WEBSITE IN FORMING INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF GRADUATE STUDENTS

**T. G. Vezirov, D. G. Gadzhimagomedova**

The paper considers some aspects of forming information and communicative competence of graduate students. By our opinion, websites play the key role here. The structure of the website «Graduates of the mathematical faculty» is presented.

*Key words:* graduate students, competence, information and communicative competence, website, model.

В современных исследованиях, посвященных вопросам информатизации профессионального образования, отмечается, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста. В условиях стремительности информационных потоков и их широкомасштабного использования в качестве мощного средства коммуникации на первый план выдвигаются проблемы интеллектуализации общества, создания и внедрения новых технологий, основанных на эффективном использовании знаний как ресурса развития общества.

Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры и образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в приоритетном национальном проекте «Образование», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Концепции информатизации сферы образования в России, федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006–2010 гг.» и в других нормативно-правовых документах, касающихся сферы образования. Также огромное количество информации, которой современному человеку необходимо уметь оперировать, актуализирует необходимость подготовки педагога к постоянному обновлению знаний, что создает потребность

в овладении различного рода компетенциями в процессе всей профессиональной деятельности.

Одной из существенных в компетентностном подходе является мысль о том, что при оценке учебных достижений учащегося не следует ограничиваться установлением минимума некоторой суммы знаний и умений, получаемых в системе формального образования. Необходимо учитывать практический аспект образования, готовность и способность применять полученные знания в решении возникающих проблем.

Компетентностный подход широко распространен в странах Западной Европы и США. Более того, Совет Европы рекомендовал использовать набор так называемых «ключевых компетенций» (познавательные, общественные, информационные и др.) как основу для интеграции учебных планов и программ общего образования для всей Европы. Компетентность специалиста проявляется в различных видах деятельности, сочетая в себе знания, умения, навыки, социальный опыт и личностные качества обучаемого.

Существуют различные подходы к понятию компетентности. Вместе с тем, сама теория компетентностей (иначе – компетенций) в целом еще недостаточно оформлена и является объектом пристального изучения исследователей. В научном дискурсе понятие информационной компетентности проявляется в устойчивом интересе к проблемам компетентности и информации, однако сама идея возникла значительно раньше [2]. В частности, информационная компетентность представляет собой систему знаний, умений, навыков и способов деятельности в области информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Г. В. Кругляковой [1] введено понятие «профессиональная информационно-коммуникативная компетенция», которая является интегральной характеристикой профессиональных, личностных и деловых качеств специалиста и предусматривает сформированность умений активного информационного взаимодействия в условиях современной информационной среды, что подразумевает умения эффективно-

го поиска, сбора, анализа, переработки и трансляции информации при осуществлении коммуникативных актов в профессиональной сфере.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сложились значимые теоретические и практические предпосылки исследуемой проблемы. Однако вопросы, связанные с формированием и развитием информационно-коммуникативной компетентности магистров, все еще не приведены в соответствие потребностям системы образования.

Необходимость развития информационных знаний и умений магистра обуславливает потребность поиска современных форм, методов и средств в обучении, в условиях которых формирование исследуемой компетентности представляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство информационной деятельности.

Эффективность процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности магистра обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий:

- научно обоснованной организацией процесса формирования информационной и коммуникативной компетентности магистра;
- актуализацией субъектной позиции магистра в процессе работы с информацией;
- специальной организацией информационной образовательной профессионально ориентированной среды;
- мотивацией обучающихся на получение лично значимого образовательного продукта;
- осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной и коммуникативной компетентности магистра.

Информационная и коммуникативная компетентности являются базовыми среди ключевых компетентностей. Формированию их в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской программы мы уделяем первоочередное внимание.

Ориентация на данные компетенции связана с вовлеченностью магистров в профессиональные ситуационные задачи педагогической практики на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Это включение ведет к развитию компонент профессиональной деятельности будущих педагогов, специфических для образовательной практики в современной информационной среде вуза.

В процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов магистратуры большую роль играет информационно-образовательная среда вуза, которая должна удовлетворять следующим требованиям:

- системность и структурно-функциональная связность представления учебного материала;
- максимальная реализация возможностей компьютерной визуализации учебного материала;
- возможность творческой самореализации и моделирования;
- возможность самостоятельной постановки учебной задачи;
- модульность представления учебного материала.

Нужна система обучения информатике и ИКТ, позволяющая наиболее эффективно реализовать высокий уровень подготовки магистров при наличии современной высокоразвитой информационно-образовательной среды. Такая подготовка является существенным элементом формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов магистратуры.

Характерными признаками высокоразвитой информационно-образовательной среды вуза являются:

1. Высокий уровень оснащенности преподавателей современными средствами ИКТ.
2. Высокий уровень оснащенности магистров современными средствами ИКТ.
3. Высокий организационно-методический уровень обучения информатике и ИКТ: активно используются цифровые образовательные ресурсы.

В рамках самостоятельной работы зачастую возникает необходимость конструирования по тематике изучаемого предмета. Следует отметить, что благодаря возможностям ресурсов Интернета концептуально меняется подход к общению студентов-магистров с преподавателями. Обучающийся может в любое время через Интернет ознакомиться с необходимой информацией в рамках изучаемого курса, задать вопрос и получить ответ на него.

Основной подход, принятый нами, заключается в том, что методика формирования ИКТ-компетенций магистров может быть основана на деятельности по решению исследовательских задач с использованием Интернета. В процессе освоения дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» целый ряд существенных вопросов оставляются без развернутого объяснения. Магистрам предлагается найти ответ на эти вопросы на основе информации, полученной из Интернета. При этом они должны сформировать свою точку зрения на поставленные вопросы и представить ее в наиболее убедительной форме. Особая роль в связи с этим отводится учебному web-сайту.

Нами разработан учебный web-сайт «Магистры математического факультета» ([www.dgpi-f.narod.ru](http://www.dgpi-f.narod.ru)), имеющий следующую структуру:

1. Главная: последние новости в учебном процессе магистратуры.
2. Магистратура: информация о двух направлениях магистратуры «Математическое образование» и «Информационные технологии в физико-математическом образовании».
3. Краткая характеристика студентов магистратуры (с 2007 г.).
4. Разработки.
5. Полезные ресурсы.

Кратко охарактеризуем раздел 4 «Разработки». Здесь представлены портфолио магистров, где находятся следующие авторские разработки:

– Электронные учебно-методические материалы (модули) по следующим курсам: «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», «Портальные технологии в педагогиче-

ческом образовании», «Социальная информатика», «Основы логики» и «Основы линейного программирования».

– Электронные учебно-методические комплексы по следующим курсам: «Биология с основами экологии», «Языки и средства программирования» и «Безопасность и защита человека в чрезвычайных ситуациях».

– Конкурс «Шаг в будущее “Ахты-рай под небом”».

Создание учебного web-сайта способствует развитию творческих начал, так как интернет-технологии это современный инструмент для усовершенствования учебного процесса, с помощью которого формируется информационно-коммуникативная компетентность.

Внедрение дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» в практику подготовки студентов магистратуры происходит на основе сконструированной модели, включающей различные виды занятий (лекционные, семинарские и практические) и компоненты системы (мотивационно-целевой, содержательный, операционный и результативно-диагностический).

Сконструированная модель позволяет выделить логику формирования информационно-коммуникативной компетентности магистров, кроме того, разработанная система заданий предполагает развитие не только умений использовать прикладные программные средства в своей будущей педагогической деятельности, но и создавать свои собственные, оценивать их эффективность применительно к конкретным ситуациям.

### Список литературы

1. *Круглякова Г. В.* Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2007. – 24 с.

2. *Темербекова А. А.* Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 40 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА**

**М. Е. Гайко, И. А. Горбунова**

*(Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва)*

В статье актуализируется проблема разумного сочетания качественной учебы и занятий спортом, а также проблема подготовки педагогических кадров в области физической культуры и спорта.

*Ключевые слова:* образование, культура самостоятельной работы, профессионально-педагогическая культура, субъект, модель, профессионально-педагогический кейс.

## **FORMING SELF-DEPENDENT WORK CULTURE OF COLLEGE OF OLYMPIC RESERVE STUDENTS**

**M. E. Gaiko, I. A. Gorbunova**

The paper makes actual the problem of rational combination of qualitative study and sport as well as the problem of training pedagogical staff for physical training and sport.

*Key words:* education, self-dependent work culture, professional pedagogical culture, subject, model, professional pedagogical case.

Основным фактором развития человеческой цивилизации во все времена было и остается образование. По определению, принятому 20-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО, под образованием понимается процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста.

В современном обществе совершенно очевидна необходимость принципиально нового подхода к образованию как к сверхсложной



самоорганизующейся системе, влияющей в значительной мере на развитие цивилизации. Необходимость модернизации школы и других образовательных структур связана в первую очередь с ускорением темпов научно-технического прогресса, возрастанием доли интеллектуального труда, подготовкой человека к порой неоднократной в течение жизни смене профессии. Необходимым условием модернизации системы образования России является повышение профессионализма педагогов, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Все сказанное актуализирует проблему повышения уровня профессионализма, компетентности и, в конечном итоге, конкурентоспособности педагогических кадров. В настоящее время государство, с одной стороны, опирается на систему образования старой формации как адаптивную к его заказу, с другой стороны, возлагает на нее задачу реформирования общества. В такой ситуации требуется не только устранение обозначенного противоречия, но и консолидация усилий всех общественных и государственных органов управления образованием для решения новой задачи – стратегического развития общества средствами образования.

Образование в области физической культуры и спорта является неотъемлемой частью системы образования в целом [12]. Училище олимпийского резерва (УОР) – среднее специальное учебное заведение, в котором сочетаются общее образование (в объеме средней школы), среднее специальное образование (физкультурно-спортивный профиль) и спортивная подготовка наиболее одаренных юных спортсменов [1].

Обучение в училищах олимпийского резерва имеет свою специфику и организационно-содержательные особенности. Главной особенностью образовательного процесса является объединение двух основных видов деятельности – учебной и спортивно-тренировочной. При этом спортивная подготовка является приоритетным направлением [12].

Сложность обучения в УОР состоит в том, что, с одной стороны, студенты должны повышать свое спортивное мастерство, а с другой, качественно осваивать знания, умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Свою спортивную квалификацию они повышают в учебно-тренировочном процессе. При современном уровне развития спорта, чтобы достичь высоких спортивных результатов, необходимо много и качественно тренироваться, затрачивая на это большое количество энергии, сил и времени. Как показывают исследования В. В. Асеева, 18% студентов УОР тренируются в режиме 1 раз в день шесть раз в неделю, 65% 2 раза в день – шесть раз в неделю, 18% тренируются в режиме 3 раза в день шесть раз в неделю. При выезде на сборы эти показатели существенно увеличиваются. Параллельно с учебно-тренировочным процессом студент должен 6 академических часов в день затратить на освоение знаний, умений и навыков по основным дисциплинам профессионального образования. Возможно ли при этом достаточно регулярно присутствовать на занятиях и демонстрировать высокую успеваемость в учебе? Опыт показывает, что это довольно проблематично.

Анализ организации учебной работы в УОР в обозначенных выше направлениях показывает, что до сих пор не найдено оптимального соотношения в структуре занятий, направленных на повышение спортивного мастерства, и занятий по освоению знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности [1].

Проблема разумного сочетания качественной учебы и занятий спортом высших достижений привлекала внимание многих ученых и практиков в сфере физической культуры и спорта. Так, например, М. Б. Бойкова [2] определила основные недостатки в построении и реализации учебного процесса в УОР и доказала необходимость:

а) учета особенностей постоянного влияния тренировочных нагрузок на умственную работоспособность студентов и ее динамику в течение учебного дня;

б) применения в начале вводной части учебного занятия оперативных психофизических средств восстановительного и поддерживающего характера, способствующих повышению умственной работоспособности студентов и, как следствие, сокращению периода активного включения в учебную деятельность;

в) введения в содержание теоретического обучения по блоку гуманитарных, математических и естественнонаучных учебных дисциплин конкретных примеров, отражающих особенности тренировочного процесса в избранном виде спорта.

Для получения более объективной и полной картины М. Б. Бойковой было проведено исследование эффективности учебного процесса и качества обучения в УОР, результаты которого сравнивались с данными нашего колледжа. В ходе сравнительного анализа автором было установлено:

1. Текущая успеваемость студентов УОР колеблется в пределах от 3,8 до 4,3 балла по пятибалльной шкале оценок. В колледже данный показатель выше – 4,3–4,5 балла. При этом, если в УОР текущая успеваемость во временном аспекте имеет отрицательную тенденцию от курса к курсу, в колледже наоборот – положительную.

2. При сравнении результатов сдачи сессии установлено превосходство колледжа по таким показателям, как качество знаний, результаты сдачи сессии в установленные сроки.

3. В УОР имеются студенты, остающиеся на повторный курс обучения и большое количество отчисленных как в целом, так и по годам обучения [2].

Таким образом, при внешнем благополучии проблема эффективности процесса обучения в училищах олимпийского резерва существует. Следовательно, необходим поиск более рациональных психолого-педагогических условий обучения, способных изменить сложившееся положение.

Среди факторов, способствующих оптимизации условий обучения, одно из ведущих мест занимает самостоятельная работа. Только целенаправленная систематическая самостоятельная работа каждого

обучающегося позволяет глубоко усвоить знания, выработать и закрепить умения, превратить их в соответствующие навыки умственного труда.

Готовность обучающегося к самостоятельной работе – это «...многоуровневое состояние личности, основанное на мотивированном отношении к процессу учения, определенной мере овладения ею какой-то специальным образом организованной частью социального опыта, на осознании своих способностей пользоваться усвоенным опытом в своей жизнедеятельности» [11, с. 2].

Все сказанное подчеркивает необходимость специальной организации самостоятельной работы не только и не столько учителем, сколько самим учеником. По мнению И. А. Зимней, в процессе такой организации должна быть принята во внимание специфика учебного предмета: математики, истории, иностранного языка и т. д. В то же время организация самостоятельной работы поднимает целый ряд вопросов, свидетельствующих о готовности к ней самого обучающегося как субъекта этой формы деятельности. Один из них – умеют ли школьники (студенты) в своем большинстве самостоятельно работать?

Как показывают материалы многих исследований, ответ на этот вопрос в целом отрицательный, даже применительно к студентам, не говоря уже о школьниках. Так, по обобщенным данным М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу, 65,8% опрошенных вообще не умеют распределять свое время, 85% не думают, что его можно распределять [6]. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения.

Исследователи констатируют несформированность у учащихся психологической готовности к самостоятельной работе, незнание

общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия. Если к этому добавить недостаточно высокий уровень познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин, а в нашем случае еще и учебно-тренировочные сборы, утомление после интенсивных тренировок, затрудняющее самостоятельную работу по программным дисциплинам, то становится ясно, что ответ на поставленный вопрос отрицателен. Естественно, что проблема формирования у учащихся способности к самостоятельной работе перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации (особенно внутренней мотивации на процесс и результат деятельности), воспитания интереса к учению. Как подчеркивают исследователи, *при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними* [6]. При этом исследователи отмечают, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходят в результате изменения, совершенствования целостной личности школьника.

Исследователи правы, утверждая, что при решении задач формирования способности учащихся к самостоятельной работе возникает проблема для всего педагогического коллектива. Она заключается в целенаправленном обучении учеников, особенно средних и старших классов, и студентов содержанию этой работы. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку ими рациональных приемов работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения

учебно-практических задач. Большой интерес в этом плане представляют предложенные А. К. Марковой приемы учебной работы:

– приемы смысловой переработки текста: укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа;

– приемы культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезисы, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);

– общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);

– приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т. д.;

– общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими списками, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;

– приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

– приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и др.) [6].

И. А. Зимняя отмечает, что в целом самостоятельная работа учащихся основывается на правильной с точки зрения учебной деятельности организации классной учебной деятельности. В частности, это относится к связи и переходу от внешнего контроля учителя к самоконтролю школьника и от внешней оценки к формированию его самооценки, что, в свою очередь, предполагает совершенствование контроля и оценивания самим учителем. Подобной точки зрения придерживаются многие исследователи. Так, по мнению С. Г. Воровщи-

кова, развитие самостоятельности есть переход от системы внешнего управления к самоуправлению. «...в процессе обучения функция передачи учителем знаний должна уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Идеальным результатом обучения можно считать достижение такого уровня развития учебно-познавательной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно выбирать для решения познавательные проблемы, формулировать цели по их разрешению, находить адекватные способы их реализации, контролировать и оценивать условия, процесс и результаты своей деятельности» [3].

В свою очередь, О. А. Козырева считает, что самостоятельность является средством саморегуляции личности, способствует формированию творческой личности при усилении эмоциональных и интеллектуальных нагрузок, помогает выработать умение составлять и осуществлять программу деятельности в соответствии с условиями жизни вне зависимости от давления извне, вооружение учащихся не только знаниями, но и методами самостоятельной работы [8].

Таким образом, можно с достаточной точностью сказать, что формирование способности к подлинной самостоятельной работе зависит от совместных действий педагогов и обучающихся, осознания ими особенностей специфики этой формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту особые требования и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение. Необходима практическая реализация дополнительных, педагогически оправданных мер, направленных на повышение познавательной активности обучающихся и эффективности процесса обучения в целом.

Анализ литературных данных показал, что в настоящее время существует резерв в плане оптимизации условий обучения, использование которого просто необходимо. Связано это прежде всего с современной установкой на широкое внедрение в учебных заведениях инновационных процессов, способных обеспечить интенсификацию обучения, что, по предположению специалистов, может способствовать повышению его качества.

Одним из феноменов, определяющих инновационные преобразования в современном обществе, является культура самостоятельной работы, который появился в конце XX в. как вектор преобразований в структурах человека самосовершенствующегося и самореализующегося, фасилитирующий включение субъекта обучения и культуры. В процесс социально-педагогического взаимодействия, самоопределения, самосовершенствования и самореализации [5]. Под *культурой самостоятельной работы* понимается совокупность формально-логических, содержательно-методических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности.

Предложенная О. А. Козыревой модель уровней функционирования культуры самостоятельной работы описывает возможности и условия формирования в структуре феноменальных возможностей и ограничителей.

*Первый уровень – объектный.* Здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности культуры самостоятельной работы данного уровня определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.). Кроме того, сюда же можно отнести возможность человека в образовательном или воспитательно-образовательном пространстве соблюдать здоровый образ жизни, где физической культуре отводится не последняя роль. Каждый человек на объектном уровне формирования культуры самостоятельной работы осуществляет поиск разработанных средств и методов, фасилитирующих решение какой-либо проблемы, прямо и косвенно связанной с физической нагрузкой, физическими упражнениями, здоровым образом жизни, спортом.

*Второй уровень – индивидуальный.* Здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для



моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью индивида результативно моделировать как собственную деятельность, так и ее продукты. При акцентировании внимания на проблеме формирования культуры самостоятельной работы и ее решения у педагогов по физической культуре можно выделить возможность моделирования системы упражнений, авторской методики, авторской технологии, фасилитирующей решение одной или нескольких задач современной теории и методики физического воспитания.

*Третий уровень – субъектный.* Здесь человек представляет собой субъект культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикуется в моделировании и претворении результатов моделирования. Сформированность культуры самостоятельной работы определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры результативно моделировать и внедрять смоделированные средства, т. е. педагог по физической культуре имеет сформированные умения и навыки, компетенции и компетентность в моделировании и организации педагогического взаимодействия по разработанным системам упражнений, авторским методикам, авторским технологиям, фасилитирующим решение одной или нескольких задач современной теории и методики физического воспитания.

*Четвертый уровень – личностный.* Здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформиро-

ванность культуры самостоятельной работы определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах [5].

О. А. Козырева считает, что моделирование как метод и средство формирования и развития культуры самостоятельной работы будущих педагогов имеет ряд преимуществ:

- выявление и осознание спектра аксо-акмеологических структур личности в процессе полисубъектных взаимоотношений, опосредованных социокультурными нормами, традициями и потребностями, учебной и профессиональной деятельностью, где самосовершенствование и самореализация являются необходимыми компонентами, предопределяющими исход синергетически и диалектически обусловленных процессов в социально-педагогической системе;

- формирование и развитие интереса и мотивации к проблемам изучаемых курсов, связанных прямо и косвенно с будущей профессиональной деятельностью, создание условий для формирования профессиональной зрелости в ходе прохождения технологических и производственных практик;

- формирование сферы профессионального творчества и сотрудничества, опосредованной социальным заказом и индивидуально-личностным развитием студента;

- развитие профессионального мышления, повышение уровня профессиональной и коммуникативной культуры и компетенций посредством практико ориентированной работы со студентами;

- повышение качества обучения и научно-исследовательской деятельности студентов [4].

Проблема разумного сочетания качественной учебы и занятий спортом высших достижений волнует и педагогов Новокузнецкого училища олимпийского резерва (НУОР). Действительно, из его стен выходят неплохие спортсмены, но слабо подготовленные тренеры по спорту. При решении этой проблемы педагоги НОУР учитывают необходимость формирования культуры самостоятельной работы в 9–11-х классах, а затем формирование профессионально-педагогической культуры студентов.

Для понимания сущности профессионально-педагогической культуры необходимо иметь в виду следующие методические предпосылки, раскрывающие связь общей и профессиональной культуры, ее специфические особенности:

- профессионально-педагогическая культура – это универсальная характеристика педагогической реальности;

- профессионально-педагогическая культура представляет собой специфическое проектирование общей культуры в сфере педагогической деятельности;

- профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;

- единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе деятельность;

- особенности формирования и реализации профессионально-педагогической культуры педагога обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, скопившимся социально-педагогическим опытом [7].

Профессионально-педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий.

Профессионально-педагогическая культура – это обобщающая характеристика разнообразных видов педагогической деятельности и педагогического общения, отражающая закономерности развития потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей человека, избравшего профессию педагога, преподавателя [10].

*Профессионально-педагогическая культура – это культура создания и реализации условий для профессионального самоопределения, самосовершенствования и самореализации субъектов педагогического взаимодействия в системе полисубъектных, полиструктурных отношений в социальном и социально-педагогическом континууме, отражающем разнообразные аспекты аксо-акмеологических структур рассматриваемого феномена [8].*

Профессионально-педагогическая культура спортивного педагога – это высокий уровень проявления специальных знаний, практических умений и навыков, основанный на духовно-нравственном воспитании самой личности. Основными компонентами данной культуры выступают:

- духовно-нравственный, реализуемый посредством понятий «этика», «мораль», «педагогическая этика», «этика спортивных отношений»;
- социокультурный, реализуемый посредством понятий «педагогическое мастерство», «культура взаимоотношений», «культура речи», «педагогическая рефлексия»;
- субъективистский, что проявляется в способности к самовоспитанию, творческой деятельности.

Профессионально-педагогическая культура будущего педагога по физической культуре и спорту – это высокий уровень потребности в творческой познавательной и профессиональной деятельности, ответственность, добросовестность при выполнении своих учебных обязанностей, сознательное отношения к профессиональной деятельности. Это высокий уровень социально значимых и нравственно-этических качеств, педагогической культуры и педагогического общения.

Результатом сформированности профессионально-педагогической культуры является профессионально-педагогический кейс студента-педагога НУОР, составленный по итогам социально-педагогического взаимодействия за весь период обучения. Функционально-педагогическими особенностями данного кейса являются создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога. В профессионально-педагогическом кейсе студенты отражают в трех направлениях следующие данные и перспективы:

1) свои достижения в различных видах деятельности (спортивной, учебной, научно-методической), социальную активность (в форме дипломов, благодарственных писем, медалей, грамот, а также других всевозможных знаков отличия);

2) самоанализ деятельности (рефлексия) за три года обучения и содержания педагогической практики на 2–3-х курсах с отражением ее позитивных и негативных моментов;

3) планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где студент планирует работать) [9].

Таким образом, формирование профессионально-педагогической культуры как неотъемлемого компонента в структуре полисубъектных взаимоотношений будущих педагогов – одна из задач современной системы высшего профессионально-педагогического образования [8]. В ходе обучения в Новокузнецком училище олимпийского резерва создаются условия для самореализации и самосовершенствования студентов в различных направлениях социализации и самореализации (спорт, наука, культура).

### Список литературы

1. *Асеев В. В.* Организационно-методические основы совершенствования учебного процесса в училищах олимпийского резерва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

2. *Бойкова М. Б.* Психолого-педагогические детерминанты коррекции процесса профессиональной подготовки в училищах олимпийского резерва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007.

3. *Воровщиков С. Г.* Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>.

4. *Гайко М. Е., Козырева О. А.* Особенности формирования культуры самостоятельной работы студента училища олимпийского резерва как проблема готовности к профессионально-педагогической деятельности // Формирование духовно-нравственной культуры учителя: Материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2010. – С. 86–88.

5. *Гайко М. Е., Козырева О. А.* Сформированность культуры самостоятельной работы педагогов по физической культуре как результат инновационной активности // Формирование человеческого и инновационного потенциала как фактор регионального развития: Материалы II Всероссийской конференции. – Старый Оскол, 2010. – С. 98–101.

6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997.

7. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2002.

8. *Козырева О. А.* Некоторые особенности формирования профессионально-педагогической культуры при изучении курсов «Общие основы педагогики» и «Теория обучения» // Актуальные социально-педагогические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции (19–23 апреля 2006 г.). – Кисловодск, 2006. – С. 92–93.

9. *Кундозерова Л. И., Козырева О. А., Михальцова Л. Ф.* Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности 033100 «Физическая культура» (педагогический компонент): Учебное пособие для студ. специальности 033100 «Физическая культура», квалификация «Педагог по физической культуре». – Новокузнецк: КузГПА, 2008.

10. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2008.

11. *Скибицкий Э. Г.* Самостоятельная работа обучающихся в условиях дистанционного обучения // Сборник научных трудов по материалам областной

научно-методической конференции «Непрерывное экономическое образование в системе “школа – колледж – вуз”». – Новосибирск, 2002. – С. 2–4.

12. Типовое положение об училищах олимпийского резерва. Проект. – М., 2010.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУПЕРВИЗИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ**

**О. С. Гладкова**

*(Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева)*

В дополнение к традиционным формам повышения квалификации педагогов в современной немецкой педагогике разработана система супервизии специалистов, осуществляемая в индивидуальной и групповой формах. Она позволяет выявить и преодолеть слабые места в работе, повысить профессиональный уровень, предотвратить возникновение синдрома профессионального сгорания.

*Ключевые слова:* повышение квалификации учителей, зарубежное образование, традиционные и инновационные формы повышения квалификации, педагогическая супервизия.

## **PEDAGOGICAL SUPERVISION AS INNOVATIVE FORM OF TEACHERS' ADVANCE TRAINING IN GERMANY**

**O. S. Gladkova**

In addition to the traditional forms of continuing professional education the system of supervision was developed now. There are individual and group forms of supervision. It allows discovering some problems in the profession, to continue professional education.

*Key words:* advanced training of teachers, foreign education, traditional and innovative forms of advanced training, pedagogical supervision.

Система повышения квалификации педагогических кадров всегда была в центре внимания немецких исследователей (А. Думке, Т. Кнауф, Д. Фишер, В. Шониг). Решение задачи улучшения качества данной системы требует создания и реализации, в свою очередь, системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности управленческих и педагогических кадров. Ее цель – оказание квалифицированной помощи учителю в решении частных и общих затруднений на протяжении всей профессиональной карьеры. Это имеет особое значение в условиях индивидуального, персонифицированного подхода, требующего от педагога гибкого реагирования. В дополнение к традиционным формам повышения педагогической квалификации в современной немецкой педагогике разработана система супервизии специалистов, осуществляемая в индивидуальной и групповой формах.

Супервизия как вид профессиональной подготовки, поддержки и сопровождения известен и распространен во многих профессиях. Впервые она была разработана и использована в социальной, психотерапевтической и психологической работе. В отличие от традиционных форм обучения супервизия более персонифицирована, учитывает специфику деятельности и особенности профессионально-личностного развития педагога.

Супервизия происходит от латинского слова *supervidere*, что означает «смотреть на что-либо сверху, обозревать что-то». В последней трети XIX столетия понятие «супервизор» использовалось в Англии для обозначения инспектора, директора, надзирателя, т. е. руководителя иерархически построенного института [4].

В Германии с 1962 г. педагогическое сопровождение и супервизия стали обязательными элементами в учебном процессе высших профессиональных учебных заведений. В 1969 г. была основана конференция центральных институтов повышения квалификации специалистов по делам молодежной и социальной работы, которая способствовала распространению концептуальных основ супервизии в Германии.



В 1974 г. в университете г. Касселя была утверждена специальность «Супервизор по социальной работе». В 1979 г. Академия по молодежным вопросам г. Мюнстера организовала первую конференцию по проблемам супервизии. В 1989 г. в г. Кёльне было основано Немецкое общество супервизоров. В настоящее время общество насчитывает около 3 600 членов.

На современном этапе развития супервизии трудно отдать приоритет какой-либо области знания. Начиная с 60-х годов, супервизия понимается как сопровождение профессиональной деятельности и с 70-х годов начинается подготовка профессиональных супервизоров.

Немецкие ученые В. Паллаш [4] и Г. Пельцер [5] определяют супервизию как:

- 1) профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, исключая формальный контроль и оценку;
- 2) способ создания психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности;
- 3) лечение профессиональных «болезней» и исправление профессиональных ошибок.

Супервизор, по их мнению, – специалист, который обладает дополнительными квалификациями, позволяющими ему осуществлять консультирование и научно-практическое сопровождение других специалистов с учетом специфики их деятельности.

Супервизия не является методом, специфичным для педагогики. Однако повышенный интерес специалистов в области образования к этому виду сопровождения их профессиональной деятельности обусловил появление в современной зарубежной литературе термина «педагогическая супервизия». Под педагогической супервизией некоторые авторы, например, В. Паллаш, понимают свободную от предрассудков и навязывания ценностных предпочтений рефлексию профессиональной деятельности на базе симметрической коммуникации [4].

Супервизия означает рефлексию профессионального видения, мышления, чувствования и действий супервизанта; при этом эти ком-

поненты профессиональной деятельности должны быть соотнесены с индивидуально-личностными биографическими чертами его профессионального образования. Целью такой рефлексии является подтверждение, отрицание, коррекция или поиск альтернативы по отношению к существующему поведенческому репертуару учителя.

В процессе супервизии решаются два типа задач.

Задачи *первого типа* заключаются в том, чтобы помочь учителю снять профессиональные трудности и овладеть существующей ситуацией, сделать его хозяином реально сложившейся на данном этапе образовательной практики. Супервизируемый снабжается коррекционно-адаптивными технологиями, позволяющими ему «подлечить» профессиональные «недуги» и адаптироваться к внутренним и внешним условиям.

Задачи *второго типа* имеют прогностическую направленность. Они нацелены не столько на адаптацию профессионала к существующей реальности, сколько на ее изменение. В процессе супервизии учитель получает формирующие технологии, рассчитанные на опережающий характер развития образовательного процесса, организации и ее персонала.

Если в первом случае супервизия делает профессионала мастером сложившейся ситуации, то во втором – мастером формирующейся ситуации, что является принципиально важным для развития открытых образовательных систем.

Немецкие ученые К. Клеберт [3] и Ц. Д. Эк [2] выделяют три уровня педагогической супервизии:

- 1) дидактико-методический;
- 2) общепрофессиональный;
- 3) личностный.

На *дидактико-методическом уровне* деятельность супервизора ориентирована на осмысление трудностей и проблем супервизируемого в организации учебного процесса. На этом уровне супервизия может проходить как под узким, так и под широким углом зрения.

Супервизия под узким углом зрения направлена на оценку степени адекватности осуществляемой профессионалом деятельности целям и нормам обучения. Анализируются методы и приемы обучения, стиль поведения педагога, характер общения на уроке с точки зрения соответствия существующим представлениям о том, как должен проходить учебный процесс и каковы его желаемые результаты.

Супервизия под широким углом зрения охватывает компоненты и факторы учебного процесса, связанные также с внешкольной средой жизнедеятельности ребенка, с внешними условиями функционирования и развития самой школы.

Супервизия на *общепрофессиональном уровне* заключается в решении задач оказания помощи педагогу в области его профессионального роста, осуществления ожиданий, связанных с профессиональной карьерой, ближними, средними и дальними перспективами профессионала.

Супервизору необходимо сопоставить имеющиеся потенциальные возможности супервизируемого (полученное образование, специфика профессиональной деятельности, способы самообразования, социальная роль в педагогическом коллективе, характер взаимоотношений с учениками и их родителями) с внешними условиями и реально существующими возможностями реализации профессиональных притязаний супервизируемого (положение об аттестации, нормативные документы об аккредитации образовательного учреждения, о зачислении в резерв руководящих кадров и т. д.).

Супервизия на *личностном уровне* открывает дополнительные возможности для выявления и снятия индивидуальных затруднений психологического характера, касающихся особенностей межличностных отношений, социальных функций и ролей, выполняемых на производстве и в семье, особенностей общения, внутренних переживаний и эмоциональных состояний.

Анализ исследований по данной проблематике показал, что педагогическая супервизия проходит следующие фазы:

1) *зондирование* – учитель пытается определить свои профессиональные проблемы и выбрать необходимую ему форму поддержки или научно-методического сопровождения. Это могут быть разовые консультации, психологические тренинги, методические семинары или супервизия в подлинном смысле этого слова;

2) *прояснение, или ориентация* – первый контакт супервизора и супервизируемого, постановка совместных целей, заключение рамочного соглашения-контракта (Setting);

3) *сбор информации* – собирается банк данных, необходимых для решения проблемы: результаты наблюдений, описания событий, особых ситуаций, анализируются материалы посещения занятий, исследуются видеоматериалы и протоколы занятий и других мероприятий;

4) *обработка данных* – собранные данные исследуются на предмет их достаточности и применимости для оценки возникшей проблемы и поиска способа ее разрешения, определяются источники дополнительной информации, необходимой для продуктивной супервизии;

5) *обратная связь* – полученные и обработанные данные доводятся до сведения супервизируемых и совместно с ними обсуждаются и анализируются, ведется поиск путей для конструктивного взаимодействия на основе полученной информации;

б) *выработка стратегии* – на этой фазе вырабатываются конкретные стратегии профессиональной деятельности, способные изменить реальную образовательную практику, ликвидировать имеющийся дефицит, внести коррективы в поведенческий репертуар учителя;

7) *реализация и контроль* – супервизируемый реализует в образовательном процессе разработанные ранее стратегии при прямом или косвенном сопровождении супервизора. При этом прямое сопровождение предполагает посещение супервизором занятий с их последующим анализом, косвенное – получение соответствующей информации от супервизируемого.

Практика изучения педагогической супервизии в Германии показывает, что она осуществляется, как правило, в двух формах: индиви-

дуальной и групповой. Каждая из этих форм имеет свои преимущества и недостатки.

*Индивидуальная супервизия* отличается особой степенью доверительности. Она способна не только диагностировать трудности личностно-профессионального самоопределения и предложить персональные субъектно окрашенные способы решения возникающих проблем с индивидуально рассчитанной калькуляцией соответствующих ресурсо- и энергозатрат, но и в значительной степени выполняет психологические и психотерапевтические функции. Некоторые авторы (например, Г. Пельцер [5], К. О. Бауэр [1]) понимают индивидуальную супервизию как «диалог-диаду». Она отличается особой профессионально-личностной «интимностью», позволяющей супервизору глубоко вникнуть не только в сегодняшний профессиональный образ клиента, но и сделать совместную «зарисовку портрета» будущего профессионала через выявление и раскодирование его скрытых, нередко неосознаваемых профессиональных замыслов или отдельных импульсов, продуцирующих такие замыслы.

К основным методам индивидуальной супервизии относятся проясняющее наблюдение, экземплярно-событийный метод и фокус-анализ.

Целью *проясняющего наблюдения* является выяснение сущности и причин профессиональных затруднений педагогов. Если объектом супервизии является интеракция в педагогическом процессе, то проясняющее наблюдение включает в себя аналитическое деление ситуации интеракции на смысловые сегменты. В процессе супервизии аналитическое деление ситуации интеракции может осуществляться в двух ракурсах: с точки зрения целостной перспективы и на микроаналитическом уровне.

При научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов используется *экземплярно-событийный метод* супервизии, предполагающий соприкосновение супервизора с так называемым индивидуальным случаем. Для супервизора важно, как клиент переживает свою проблему. Исходя из этого, экземплярно-

событийный метод предполагает предложение клиенту другого видения своей проблемы. Иными словами, супервизор помогает клиенту сконструировать другую субъективную реальность и найти путь такого внутреннего изменения, которое может повлечь за собой изменение позиции других участников проблемной ситуации. Таким образом, расширяется «угол зрения» клиента, помогающий ему осуществить поиск выхода из возникшего затруднения.

Распространенным методом индивидуальной супервизии является *фокус-анализ*. Данный метод полезен для всестороннего изучения личности клиента, проблемы, с которой он обратился, а также совокупности контекстных условий, которые сопровождают эту проблему. При этом фокус-анализ может включать различные элементы, например, фокус на клиенте, когда выясняются особенности его профессиональной биографии, характер его личных эмоциональных переживаний по поводу ситуации профессионального затруднения, специфические личностные черты, которые оказывают влияние на профессиональную деятельность и т. д. В тактическом плане супервизор побуждает клиента к высказываниям в форме «Я-посланий», в которых могли бы быть отражены как личность самого клиента, так и затруднения, с которыми он столкнулся [3].

Институт развития качества образования г. Гессен предлагает учителям, руководителям школ, ассистентам всех типов школ различные программы индивидуальной супервизии. Специалисты данного института считают, что индивидуальная супервизия способствует стабилизации качества профессиональной деятельности педагога. Учителя, руководители школ и ассистенты имеют возможность обсудить с супервизором в доверительной атмосфере профессиональные темы, связанные с решением конфликтных и стрессовых ситуаций, с задачами учителя в учебном процессе. Следует подчеркнуть, что супервизор помогает учителям определить их скрытые возможности, которые можно использовать в своей профессиональной деятельности.

Для персонала открытых образовательных систем наиболее приемлемой является *групповая супервизия*. В. Паллаш и Г. Пельцер выделяют следующие ее преимущества:

1. Она рассчитана не только на решение профессиональных задач, но и на социальное взаимодействие, обеспечивающее интенсивный взаимообмен образовательной системы с внешней средой. При этом группа оказывается микрокосмосом или обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям.

2. Преимущество групповой супервизии состоит в возможности получения обратной связи. Как отмечает Г. Пельцер, в процессе происходящих в группе взаимодействий осознается ценность других людей и потребность в них. В группе отдельная личность чувствует себя принимающей других и принимаемой другими, доверяющей им и внушающей доверие, заботящейся и окруженной заботой, оказывающей помощь и получающей ее. Реакции, возникающие и прорабатываемые в контексте групповых взаимодействий, могут помочь в разрешении межличностных конфликтов вне группы. В дружественной и контролируемой обстановке можно усваивать новые навыки, экспериментировать с новыми стилями поведения и получать опыт «проверки реалий» на специально подобранной группе партнеров. Присутствие равноправных партнеров, а не только одного супервизора, создает ощущение комфорта [5].

3. Важным преимуществом групповой супервизии является выполнение различных ролей супервизируемыми. С одной стороны, они могут выступать в качестве активных участников процесса групповой интеракции, с другой, в качестве зрителей и наблюдателей. В этом случае множество обратных связей создает отражение личности сразу во многих ракурсах, позволяет ей оценить свое поведение на основе сравнения.

4. Групповая супервизия способна обеспечить индивидуальный профессиональный рост. Участник группы неизбежно оказывается в положении, вынуждающем его к самоисследованию и интраспек-

ции. Поощрение со стороны супервизора и участников группы, стремление отдельных сотрудников к самораскрытию или самоизменению повышают самооценку личности в целом и профессиональную самооценку в частности.

5. Немаловажными являются экономические преимущества групповой супервизии, поскольку поиск индивидуального супервизора является достаточно дорогостоящей процедурой.

Таким образом, групповая супервизия позволяет достичь так называемого синергетического эффекта. Суть его заключается в следующем. Профессионально-творческий и личностно-энергетический «запас» группы в процессе взаимодействия ее участников оказывается более высоким, чем сумма индивидуальных «запасов» всех членов группы. Взаимодействие при этом сопровождается обменом энергии, активизацией внутренних сил и потенциалов, которые, накладываясь и переплетаясь, способны породить нестандартные профессиональные решения и творческие продукты.

В реальной практике работы с педагогами немецкие ученые выделяют три вида групп, в которых проводится модерирование, консультирование и супервизия:

- кружки качества;
- группы обучения и самообучения;
- группы-команды.

*Кружок качества* объединяет 6–12 участников, которые регулярно (1–2 часа в неделю) с помощью модератора рассматривают одну или несколько профессиональных проблем, решение которых может позитивно сказаться на повышении качества отдельных сторон образовательного процесса или отдельных элементов образовательной системы.

*Группы обучения и самообучения* в составе от 8 до 12 человек создаются непосредственно на рабочем месте их участников для решения профессиональных задач, касающихся содержания и организации образовательного процесса, новых методик и технологий. Обучение



проводится под руководством двух внешних консультантов или модераторов из числа членов группы.

Наиболее важным элементом групповой супервизии является *работа с командой*, представляющей собой особую форму группы. Команда – малая группа лиц, чьи способности взаимно дополняют друг друга и которых объединяет общее дело, совместные цели, общий подход к организации и разделению труда и взаимная ответственность.

Наиболее востребованной деятельностью супервизоров является в период стажировки молодых педагогов, когда наиболее остро ощущаются затруднения в профессиональной деятельности, снятие которых, как правило, требует квалифицированной помощи со стороны более опытного специалиста, способного оказать консультационные услуги педагогического и управленческого характера.

Трудно переоценить роль супервизора в подготовке групповых решений, связанных с профессиональной деятельностью не одного педагога, а целого педагогического коллектива или группы профессионалов. В таком преломлении групповая супервизия становится надежным средством решения управленческих задач.

В практике деятельности образовательных учреждений функционирование педагогического коллектива как паритетной группы является следствием системы партисипативного управления. Супервизору не следует однозначно положительно оценивать паритетность группы, рассматривать ее как единственно необходимое условие эффективной управленческой деятельности, поскольку не всегда однозначной может быть оценка и самого партисипативного управления, которое, с одной стороны, может отражать демократический характер взаимодействия руководителя с педагогическим коллективом, а с другой – являться определенным способом ухода руководителя от реальной ответственности вследствие его пассивности и нерешительности, неумения решать сложные проблемы.

Институт развития качества образования г. Гессен предлагает учителям и ассистентам всех типов школ программы групповой суперви-

зии. Положительным моментом здесь является то, что решением разнообразных профессиональных проблем учителя и ассистенты занимаются в группе своих коллег. Групповое обсуждение способствует более глубокому пониманию проблемы. Максимальное число участников – 8 человек.

В университете г. Кассель на кафедре теории и методики консультирования проводится активная работа по проведению конференций, круглых столов по проблемам супервизии. Совместно с Немецким обществом супервизоров реализуется проект «Супервизия в повышении квалификации учителей», который стартовал весной 2008 г. Целью данного проекта является знакомство и распространение супервизии как инновационной и эффективной формы повышения квалификации работников образования.

В апреле 2005 г. Немецким обществом супервизоров была проведена конференция «Основы и направления развития супервизии». На данной конференции участники ознакомились с деятельностью Центра организационных разработок и супервизии (ZOS) евангелистской церкви г. Гессен. В январе 2006 г. на базе Центра подготовки учителей г. Кёльн была проведена конференция «Супервизия в педагогическом образовании». Профессор Д. Вайсбах на этой конференции представил свою концепцию супервизии для ассистентов. Участники института г. Гамбурга предложили концепцию педагогического тренинга на этапе референдарата.

Как показывает проведенный анализ, в Германии ведется активная работа по распространению технологии супервизии как инновационной формы повышения квалификации работников образования. Одной из исторических причин появления супервизии была потребность в ускоренной подготовке специалистов в области социальной и консультативной работы. В настоящее время аналогично этому подходу супервизию можно использовать для подготовки тьюторов, задача которых – осуществлять сопровождение профессиональной деятельности коллег после прекращения функций внешнего консультанта-супервизора.

Несмотря на то, что супервизорство как институциональная деятельность имеет более чем столетнюю историю, в области педагогики – только десятилетнюю практику, многие специалисты пока совершенно с ней не знакомы. По-видимому, есть необходимость в большей популяризации данного метода профессиональной поддержки и развития.

Таким образом, получение регулярной супервизии – важная часть профессиональной деятельности для всех, кто работает с людьми, в частности, в сфере образования. Супервизия позволяет выявить и преодолеть слабые места в работе, повысить профессиональный уровень, предотвратить возникновение синдрома профессионального стгорания. Это та форма повышения профессиональной квалификации, которая, безусловно, должна более активно развиваться в педагогической профессии, так как супервизия есть забота как о себе в профессии, так и о профессии вообще. Это проявление профессиональной культуры, и ее конечной целью является развитие супервизора как личности, что и лежит в основе мастерства.

### Список литературы

1. *Bauer K. O.* Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997.
2. *Eck C. D.* Elemente einer Rahmentheorie der Beratung und Supervision anthropologischer und lebensweltlicher Referenzen // *Fatzer.* – 1990. – Н. 34. – S. 17–52.
3. *Klebert K., Schrader E., Straub W. G.* Kurzmoderation. Anwendung der Moderationsmethode in Betrieb, Schule, Kirche, Politik, Sozialbereich und Familie, bei Besprechungen und Präsentationen. – Hamburg: Windmühle GmbH, 1997.
4. *Pallasch W.* Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997.
5. *Pelzer G.* Supervision in der Gruppe // *Praxis der Kinderpsychologie.* – 1984. – Н. 8. – S. 183–187.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

**Н. И. Давыдова**

*(Крюковская средняя общеобразовательная школа,  
Московская область)*

В статье освещены вопросы интерактивного обучения на уроках МХК. Дана структура построения урока с использованием рейтинговой технологии.

*Ключевые слова:* технология, интерактивное обучение, интерактивное взаимодействие, рейтинговая технология.

## USING RATING TECHNOLOGY IN TEACHING WORLD ARTISTIC CULTURE

**N. I. Davydova**

The paper covers problems of interactive training during world artistic culture lessons. The lesson structure is given using rating technology.

*Key words:* technology, interactive training, interactive interaction, rating technology.

В середине 80-х годов в школу пришло большое количество оригинальных моделей обучения (деловые игры, дискуссии, проектные задания, «мозговой штурм» и др.), названных позднее активными формами обучения [1, с. 33]. Интерактивное обучение (от лат. *inter* – между + *action* – действие) – это обучение, тесно связанное с общением, процесс, в котором знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [там же, с. 117].

Понятие интерактивности заимствовано из символического интеракционизма (Г. Блумберг, Дж. Мил, Р. Сирс и др.), рассматриваю-

щего взаимодействие между людьми «...как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них» [1, с. 114]. При сохранении конечной цели и основного содержания образовательного процесса интерактивное обучение изменяет привычные, транслирующие (передаточные) формы на диалоговые, основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Присутствие в учебном плане общеобразовательных учреждений предмета «Мировая художественная культура» (пока не включенного в перечень сдаваемых в форме ЕГЭ) в настоящее время имеет особое значение. По сути, только на этих уроках учителю и ученику оставлена возможность свободы восприятия, свободы мысли и переживания в разговоре о явлениях культуры или произведениях искусства. Пока не нужно целенаправленно закладывать в память учащихся тестовые варианты ответов и учитывать предельно унифицированные критерии оценки так называемой «творческой» части «С» [2].

Чтобы знания о культурном наследии человечества стали достоянием учащихся, учителю необходимо создать такие условия, в которых художественные образы живо и непосредственно воздействовали бы на душу каждого ученика, были осмыслены, продуманы, прочувствованы и пережиты им. Сделать это крайне непросто, но жизненно необходимо. Именно в этом и состоит мастерство учителя.

В современной школьной практике все чаще стали использоваться новые технологические схемы и интерактивные формы уроков.

Интерактивные формы уроков являются составной частью концепции современного обучения, стимулируют познавательный интерес, вносят разнообразие в процесс обучения, раскрепощают ребенка, позволяют проявиться его творческим способностям, помогают установить тесный психологический контакт между учителем и учеником [1].

Специфика урока МХК заключается в том, что интерактивное взаимодействие происходит не только на уровнях «ученик – ученик» или «ученик – учитель», полноправными участниками диалога становятся сами произведения искусства. Обмен высказываниями строится на

основе рассматривания, изучения, исследования объектов культуры и их репродуктивных изображений. В силу этого уроки МХК могут проходить либо вне стен школы (в библиотеке, театре, музее, выставочном зале), где в качестве объектов исследования выступают подлинные памятники культуры, или в рамках традиционной классно-урочной системы, когда учитель ограничивается предъявлением копий – репродукций, аудио- и видеоматериалов, компьютерных программ.

Сегодня технологические схемы необходимы для более эффективной реализации содержания образования. Внедрение технологий обучения не означает, что они подменяют собой традиционные методики. Технологии применяются не вместо методов обучения, а наряду с ними, так как являются составной частью методики предмета [1].

Использование новых технологических схем на уроках МХК требует от учителя понимания того, эффективна ли применяемая схема с точки зрения реализации задач обучения и воспитания или ее применение – только дань моде. Как правило, большинство современных образовательных технологий предполагает организацию на уроках активной деятельности учащихся на разных уровнях познавательной деятельности. Именно в этом заключается важнейшее условие реализации воспитательного потенциала современного урока.

В основе всех школьных технологий лежит урок – не просто 45-минутный отрезок времени, а заданный объем работы. Именно на уроках дети овладевают базовыми умениями и навыками. Выполнить урок – означает сделать дело, а не отсидеть положенное время. Именно труд является основой урока. С такой постановкой вопроса легко выяснить и цели урока, и организационные формы, и содержание деятельности учеников, и функции учителя. Без труда нет результата урока. Каждый учитель, разрабатывая план урока, идет своим путем. В этом проявляются его индивидуальность, мастерство, отношение к делу [3].

Основные задачи рейтинговой технологии – оценить каждый вид деятельность ученика на уроке, создать условия для индивидуального обучения и развития детей, обеспечить связь теории с практикой. Роль учителя при этом заключается в управлении процессом обуче-

ния, мотивации деятельности школьников, консультировании и коррекции.

Основной результат применения рейтинговой технологии – соответствие результатов деятельности ученика уровню развития его личности.

Систематическое измерение знаний учащихся принципиально отличается рейтинговую технологию от традиционной отметочной системы, опирающейся на субъективное оценивание знаний учителем. Измерение знаний производится по многобалльной шкале. Сумма баллов, заработанная обучаемым, равна его индивидуальному рейтингу.

Использование рейтинговой технологии требует проведения, как минимум, двух уроков для выставления количественной оценки ученику:

- 1-й урок – изучение нового (теоретического) материала;
- 2-й урок – сочетание применения новых знаний на практике, метода обобщения, повторения, контроля и учета знаний.

На первом уроке в процессе изучения новой темы учащиеся выполняют разные виды работ. Каждый ученик или учитель проставляет на полях в тетради полученные при проверке работ баллы. Общая сумма набранных баллов определяется по результатам выполнения домашнего задания в конце второго урока (за усвоение определенного объема знаний, отработку умений, например, устный пересказ теоретического материала предыдущего урока, доклад о творчестве какого-то художника, композитора, подготовка презентации, работа с иллюстративным материалом, выполнение тестовых или художественно-творческих заданий и т. п.). Количество часов в месяц, отведенных на определенный предмет, делится на пары, в конце каждой пары ученик получает оценку, соответствующую набранным баллам. По окончании текущего месяца в журнал ставится еще одна отметка – средний балл за выполнение работ по каждой паре уроков за месяц. В конце каждой четверти (триместра) и в конце года проводится письменная контрольная работа рейтингового характера.

Основные методы, которые применяются при использовании рейтинговой технологии, – проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский.

Формы организации самостоятельной познавательной деятельности школьников: коллективная, групповая, парная и индивидуальная работа.

На этапе первичного усвоения знаний учащиеся учатся составлять ЛОС (логические опорные сигналы или схемы), которые помогают им выделять главное, приучают отыскивать и устанавливать логические связи и оказывают существенную помощь ученикам в усвоении урока [1].

Составление и решение проблемных задач по тексту изучаемого параграфа развивают интеллект, речь, умение оценивать ответы друг друга. При выполнении домашнего задания учащиеся имеют возможность сделать выбор в соответствии со своими способностями и возможностями.

Современная практика берет на вооружение принцип опережающих домашних заданий. Эффективнее задавать полный объем домашних заданий сразу на весь блок уроков по теме, разделу или даже полному курсу в самом его начале, дифференцировать домашнюю самостоятельную работу. Совершенно необходимо ее рассчитывать, обосновывать, оптимизировать. Это может быть обобщающее повторение, которое необходимо для установления общих связей в изучаемом материале и которое позволяет ученикам увидеть всю тему целиком. Основными формами организации обобщающего повторения являются итоговые творческие работы учеников, консультации, семинары, коллоквиумы. При осуществлении контроля знаний устанавливаются жесткие правила, оценивания и рейтинга [3].

Домашние работы учащихся по МХК могут иметь несколько уровней сложности:

- 1) воспроизведение информации, содержащейся в учебнике или хрестоматиях;



2) самостоятельный отбор и обработка информации из различных источников;

3) использование собственного опыта освоения объектов культурного наследия;

4) выявление проблемных ситуаций и способов решения их на основе анализа опыта, накопленного мировой культурой;

5) создание собственных текстов [4].

При подготовке к уроку учитель использует схему-матрицу (см. табл.), в которой прописывает план урока. Главное достоинство данной схемы – это распределение времени по каждому этапу урока, подробное описание содержания деятельности учителя и детей.

#### План урока по рейтинговой технологии

Этап урока и время	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Рейтинг, баллы
1	2	3	4
Оргмомент (1 мин.)	Предлагает определить готовность к уроку, создает положительный настрой на урок	Проверяют рабочее место, концентрируют внимание, записывают баллы	1
Целеполагание, мотивация (2 мин.)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Называет тему урока и предлагает ученикам определить для себя задачи урока</li><li>• Мотивирует работу учащихся, объявляя о работе на баллы и оглашая критерии оценки</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Записывают тему урока в тетради, определяют и записывают задачи:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Знать...</li><li>2. Уметь...</li><li>3. Научиться...</li></ol></li><li>• Определяют уровень мотивации к активной деятельности в баллах</li></ul>	1
Актуализация ранее изученного материала (5 мин.)	Предлагает ответить на вопрос перед темой	Отвечают на вопрос, дополняют друг друга, формулируют вывод	2

1	2	3	4
<p>Первичное усвоение материала (15 мин.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предлагает учащимся прочитав параграф и составить в тетрадях логический опорный сигнал по критериям:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- соблюдение объема (1 стр.);</li> <li>- логичность;</li> <li>- использование сигналов (рисунков, цифр);</li> <li>- оформленность выводов</li> </ul> </li> <li>• Составляет совместно с учащимися словарь новых терминов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Читают параграф и укладываются во времени</li> </ul>	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оформляют в тетради логический опорный сигнал по критериям:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- соблюдение объема (1 стр.);</li> <li>- логичность;</li> <li>- использование сигналов (рисунков, цифр);</li> <li>- оформленность выводов</li> </ul> </li> </ul>	5
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Составляют совместно с учителем словарь новых терминов</li> </ul>	2
<p>Осознание и осмысление материала (6 мин.)</p>	<p>Предлагает по содержанию параграфа составить проблемную задачу, записать ее в тетрадь и дать краткий ответ</p>	<p>Составляют проблемную задачу по параграфу, записывают ее в тетрадь и дают краткий ответ</p>	4
<p>Первичное закрепление материала (7 мин.)</p>	<p>Предлагает свои проблемные задачи записать на листок и передать соседу, а затем учащимся своей группы для ответа на задачи, а также оценить ответы учащихся своей группы по 5-балльной системе</p>	<p>Записывают свои проблемные задачи на листок и передают соседу, а затем учащимся своей группы для ответа на задачи, а также оценивают ответы учащихся своей группы по 5-балльной системе</p>	4

1	2	3	4
Информация о домашнем задании (1 мин.)	Информирует о домашнем задании, предлагает выбрать один из вариантов: - ответить устно на вопросы учебника; - ответить письменно на вопросы учебника; - составить тестовое задание по теме урока	Выбирают и записывают домашнее задание в дневники, выполняют его дома: - отвечают устно на вопросы учебника; - отвечают письменно на вопросы учебника; - составляют тестовое задание по теме урока	1 4 3
Подведение итогов урока (3 мин.)	Предлагает вспомнить задачи урока, записанные в своих тетрадях, определить уровень своих достижений по 5-балльной шкале и записать их на контрольном листе, отмечает фамилии и имена учеников, ответы которых в ходе изучения темы были самыми удачными	Вспоминают собственные задачи урока, записанные в тетрадях, определяют уровень своих достижений по 5-балльной шкале и записывают их на контрольный лист, а также фамилии и имена учеников, ответы которых были самыми лучшими в ходе изучения темы	2

Итоговый рейтинг: 30–32 балла – «отлично», 26–29 – «хорошо», 22–25 – «удовлетворительно», менее 21 балла – «неудовлетворительно».

Дополнительные баллы: оформление тетради – 16, умение выслушивать ответы – 16 [1, с. 56–57].

Таким образом, использование рейтинговой технологии в преподавании мировой художественной культуры дает определенный положительный результат, так как на уроке ни один ученик не остается без дела, дети стремятся выполнить требуемый объем работы, от которого зависит их оценка.

## Список литературы

1. *Лакоценина Т. П., Алимова Е. Е., Оганезова Л. М.* Современный урок. Часть 4. Альтернативные уроки. – Ростов н /Д.: Учитель, 2007.
2. *Мировая художественная культура в современной школе: проблемы и перспективы: Научно-методический сборник по материалам Второй Всероссийской научно-практической конференции.* – СПб., 2009.
3. *Подласый И. П.* Продуктивная педагогика. – М.: Народное образование, 2003.
4. *Современный урок: мировая художественная культура / Под ред. Л. М. Ванюшкиной.* – СПб.: Каро, 2009.

## ДЕТЕРМИНАНТЫ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**О. П. Демиденко**

*(Ставропольский государственный университет)*

Проблема современной социальной ситуации развития личности рассмотрена автором с позиции анализа резких изменений, произошедших в обществе за последнее десятилетие и приведших к трансформации социальной ситуации. Проанализированы причины роста дезадаптированных детей и детей с такими проблемами развития, как отклонения в психофизическом здоровье, нарушения поведения.

*Ключевые слова:* личность, социальная ситуация развития, дезадаптация, проблемы развития.

## DETERMINANTS OF CHANGING MODERN SOCIAL SITUATION OF PERSONAL DEVELOPMENT

**O. P. Demidenko**

The problem of modern social situation of personal development is considered by the author analyzing abrupt changes in the society during the last decade resulting in social situation transformation. The reasons of increasing the number of disadapted

children as well as the children with such development problems as psychophysical health deviations and behavioral troubles are analyzed.

*Key words:* personality, social situation of development, disadaptation, development problems.

Современный этап развития российского общества можно охарактеризовать как кризисный, его отличает резкая нестабильность, деструктивные изменения и противоречия, проявляющиеся во всех сферах жизни, что сопровождается распадом привычных форм взаимодействия людей, включая взаимоотношения взрослых и детей. Преобразования в обществе, произошедшие в последние десятилетия, привели к трансформации социальной ситуации, росту эмоциональной напряженности и повышению риска социальной и психологической дезадаптации населения, что не могло не сказаться негативно и на положении детей. Большинство специалистов отмечают резкий рост психоэмоционального и духовного неблагополучия детей как характерную для современной России тенденцию.

В последнее время, по наблюдениям различных ученых, происходит рост процентного соотношения дезадаптированных школьников по сравнению с адаптированными. К проявлениям дезадаптации относят агрессию по отношению к людям и вещам, чрезмерную подвижность, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, упрямство, неадекватные страхи, повышенную возбудимость, завышенную самооценку, разговор с самим собой и частные эмоциональные расстройства. Детей с проблемами развития, с отклонениями в психофизическом здоровье, с нарушениями поведения традиционно относят к так называемой «группе риска». Кризисные процессы породили в том числе социальную дезадаптацию детей: беспризорность, социальную и педагогическую запущенность, агрессию, девиантное и делинквентное поведение. Как ни парадоксально, по уровню беспризорности и совершения различного рода преступлений, в том числе криминального характера, а также по числу «трудных» детей современную ситуацию можно сравнить с той, что существовала в России

в 20–30-х годах (об этом писал в своих исследованиях Л. С. Выготский).

В обществе изменилось само отношение взрослых к детям, причем, можно отметить резкое располюсование родительских позиций – от детоотвержения до детоцентризма и жизни ради детей. В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний и нравственных ценностей, некоторые авторы говорят об изменении статуса детства и взаимоотношений взрослых и детей, об искажении этих взаимоотношений или вовсе об их распаде, что приводит к разделению общества на «мир взрослых» и противостоящий ему «мир детей» [1].

В. В. Абраменкова, В. В. Стрельцов и другие авторы отмечают, что обвал привычных представлений, утрата смысла жизни, высокий уровень стресса для большинства населения в стране быстро расширяют границы «группы риска» детей и обуславливают развитие психологических факторов, способствующих нарушению их адаптации и распространению различных форм отклоняющегося поведения. Констатируя резкое изменение ситуации детства в нашей стране, Д. И. Фельдштейн особо подчеркивает дефицит позитивного воздействия на детей всех институтов социализации – семьи, средств информации, образовательных и воспитательных учреждений [4].

Многие авторы отмечают, что современные детско-родительские отношения характеризуются непониманием родителями детей, нарушением их контакта, что затрудняет восприятие детьми культуры через родителей и искажает механизмы социальной ситуации детского развития.

Именно положение детей в обществе наиболее красноречиво говорит об уровне общественного развития, а важность учета этого фактора подчеркивал еще Л. С. Выготский в контексте рассмотрения условий и закономерностей детского развития. Однако именно потеря контакта родителей с ребенком, непонимание его поведения и особенностей развития часто приводит к искажению их взаимодействия,

следствием чего являются различного рода нарушения психического развития ребенка (А. Л. Венгер, О. С. Никольская). Д. И. Фельдштейн, ссылаясь на исследования существующих в настоящее время проблем отношений взрослых и детей, подчеркивает, что они не проработаны в достаточной мере. Поднимая общую проблему структуры и реальных контактов мира детства и мира взрослых, он подчеркивает не просто роль их контакта и взаимодействия, но важность взаимопонимания, а также говорит о том, что в настоящее время разрушена сама позиция ответственного отношения взрослого сообщества к детству, что характерно именно для последних десятилетий развития нашей страны.

Преобразования потребовали перестройки всей системы российского образования. Характеризуя направленность изменений в этой сфере, А. Г. Асмолов рассматривает их как шанс появления вариативного образования, повышения свободы выбора и ослабления ограничений традиционной системы передачи знаний. Однако ряд авторов констатирует наличие противоречия реального положения дел в образовании выдвинутому обществом социальному заказу на его гуманизацию (Д. И. Фельдштейн, Н. И. Гуткина, Л. И. Митина, Н. Г. Рябова и др.).

Термин «дезадаптация» в отечественной литературе обозначает нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой в связи с необходимостью отвыкания от одних привычных условий жизни и привыкания к другим. Процесс дезадаптации схематически представляется как замкнутый круг, где пусковым механизмом является резкое изменение условий жизни и привычной среды или наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Это состояние может поддерживаться и усугубляться вследствие особенностей индивида или недостаточности его развития, не позволяющих ему вырабатывать формы поведения и деятельности, адекватные новым условиям (Н. Г. Лусканова, А. И. Коробейников).

Патогенность воздействия фактически определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъектив-

ным отношением к ней личности. Именно поэтому процесс дезадаптации в большой степени зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида.

В области образования сложилась проблемная ситуация: с одной стороны, существует острая проблема массовых трудностей при обучении и воспитании детей, выливающаяся в явление школьной дезадаптации, а с другой – не только психологи, но и педагоги, директора школ, предлагающие новые концепции в образовании, не всегда могут их внедрить, так как зависимы от запросов общества и вынуждены работать в рамках сложившихся социально обусловленных ограничений. Особенностью позиции психолога в образовании является то, что он уже не может непосредственно влиять на ситуацию в процессе обучения и воспитания ребенка, так как не имеет полномочий разрабатывать методики и рекомендации, которые будут безусловно выполняться педагогами. Поэтому важнейшей проблемой в настоящее время является нахождение новых форм психологического воздействия, решающих задачи не только активации процесса обучения и воспитания детей и контроля их развития, но и позволяющие вскрывать искажения этого процесса, анализировать причины этих искажений и намечать способы их коррекции. Решение этих задач возможно только при опоре на знание закономерностей психического развития ребенка в онтогенезе, особенностей прохождения им возрастных этапов, а также причин перехода от одного этапа к другому.

Несмотря на поиск специалистами педагогических и психологических средств решения актуальных задач обучения и воспитания детей, адекватных современным социальным реалиям, эта проблема пока не нашла своего адекватного разрешения. Так, отмечается рост числа инноваций в современной школе, а также стремление педагогов найти новые и более эффективные модели и технологии образования и воспитания, но при этом специалисты отмечают постоянное ухудшение показателей психоэмоционального здоровья и качества жизни детей, приводящее к явлениям массовой социальной и школьной дезадаптации (Э. М. Александровская, М. М. Безруких, Н. П. Вайзман,



Н. В. Вострокнутов, Г. Ф. Кумарина, Н. Г. Лусканова, А. И. Коробейников, Д. И. Фельдштейн и др.). Кроме того, многие авторы отмечают отсутствие единых теоретических и методологических оснований, противоречивость подходов, использование недостаточно обоснованных инноваций как в педагогике, так и в психологии, а также некритичное заимствование западных теорий и технологий (Г. В. Бурменская, В. И. Лубовский, В. М. Слуцкий и др.).

Эти факты позволяют утверждать, что современная система школьного обучения и система его психолого-педагогического сопровождения часто провоцирует кризис взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – учитель», который не разрешается при использовании современных психолого-медико-социальных средств, а лишь «замывается» и временно ослабляется. Снижение нормативов образования, характерное для современной школы, жесткое регламентирование времени и формализм самого процесса обучения приводят к снижению возможностей детей обучаться, усугубляемому уменьшением их мотивации к обучению, падением уровня произвольной регуляции их деятельности и недоразвитием базальных психических структур (И. В. Дубровина, В. В. Абраменкова, Н. И. Гуткина, В. В. Стрельцов и др.). Это в совокупности приводит к возникновению личностных недоразвитий, инфантилизации и инвалидизации и выражается в характерной для детской среды потребительской позиции, в результате чего и возникает неоднократно отмеченное многими авторами противостояние детей и взрослых (Д. И. Фельдштейн, О. В. Лишин, Е. А. Ямбург и др.). Е. А. Ямбург в этой связи говорит об опасности возникновения нового поколения «адаптантов-инвалидов», не способных к продуктивной деятельности и не нацеленных на нее. Он считает, что «адаптант» – это возникшая в последнее время новая норма современного сообщества, которая ведет к распаду системных связей и культурных основ социума, однако именно эта норма в наибольшей степени поддерживается системой социальных связей, сложившихся в настоящее время в нашем обществе.

Всевыше изложенное определило актуальность проблемы нахождения форм оказания эффективной психологической помощи детям с трудностями в обучении, учитывающей особенности актуальной социальной ситуации их развития и применимой в условиях реальной ограниченности временных и организационных возможностей психолога. Ее решение должно быть связано с разработкой единой концепции, позволяющей объединить усилия всех, кто ответствен за воспитание и обучение – воспитателей, педагогов, родителей, а также психологов, социальных работников и других специалистов.

В соответствии с культурно-историческим подходом, развитым Л. С. Выготским и его школой, при анализе характерных особенностей социальной ситуации развития детей нельзя не учитывать и резкие перемены в стране.

Проблемы «трудных» детей и подростков рассматривались и ранее во многих работах. Исследователи отмечали резкое увеличение поведенческих, а также характерологических изменений личности, связанных с социально-экономическим и идеологическим кризисом в обществе. Кардинальные изменения в историко-культурном развитии и социально-экономической жизни в стране потребовали смены парадигмы российского образования [3].

Многими авторами неоднократно отмечалось, что недостаточная обоснованность экспериментальных программ, их несогласованность с гигиеническими нормативами и психофизиологическими возможностями детей пагубно сказываются на здоровье школьников. В литературе приводятся многочисленные подтверждения зависимости ухудшения состояния здоровья школьников от объема и интенсивности учебной нагрузки.

Значимость перемен отмечают многие авторы (А. Г. Асмолов, Д. И. Фельдштейн, О. В. Лишин, М. М. Безруких, Л. А. Леонова, И. Л. Вахнянская, Н. Г. Рябкова, Н. В. Вострокнутов). Д. И. Фельдштейн, анализируя общую социальную ситуацию, обеспечивающую соответствующие условия для развития детства, подчеркивает исключительное значение факторов внутреннего порядка, свойствен-

ных именно нашей стране, где особое значение приобретают экономические, политические и социальные изменения.

По данным ГНЦ им. В. П. Сербского настоящий этап общественного развития характеризуется рядом негативных тенденций: снижением жизненного уровня многих семей, сопровождающимся ростом социального сиротства детей, а также их средовой дезадаптацией, которая принимает все более деструктивные формы, сопровождается детской беспризорностью, широким спектром девиантного поведения несовершеннолетних, повышением их криминальной активности [2]. Кроме того, произошла смена ценностных ориентаций, что для подавляющей части населения выразилось в потере нравственных ориентиров.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что во взрослом социуме отсутствует эффективно действующая решетка нравственных норм, установленных взрослым сообществом по отношению к детству, что не могло не сказаться на характеристике детства в целом. В этой связи наблюдается интенсивная примитивизация сознания современных детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессии, однако за этими внешними проявлениями, по мнению психолога, кроются глубинные переживания страха, неуверенности и одиночества. Следствием этого Д. И. Фельдштейн считает потерю подрастающим поколением чувства ответственности, инфантилизм, эгоизм и духовную опустошенность, т. е. те современные приобретения детства, которые являются тяжелой потерей для него [3].

Именно эти новые отрицательные приобретения ведут к деформации мотивационно-потребностной сферы личности детей и вызывают сегодня особое беспокойство специалистов. Анализируя искажения взаимодействий взрослых и детей в современном обществе, Д. И. Фельдштейн отмечает такой уровень конфликтности поколений, который опасен деструкцией всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении, что в настоящее время существенно изменилась социальная ситуация развития

детей. Это в первую очередь обусловлено изменением ценностных ориентаций в обществе, расшатыванием его устоев и негативными процессами в семьях. Происходящие в обществе процессы породили социальную дезадаптацию детей.

Пагубное влияние сложившаяся ситуация оказала и на школу. Выполняя новый социальный заказ – реализацию принципов гуманизации, построение вариативных форм образования, она пошла по пути не всегда обоснованных инноваций, вводя жесткий отбор и повышение требований к интеллектуальному развитию детей при ориентации их на стандарты, принятые для поступления в вуз или для приобретения престижной работы. Подобные тенденции привели к массовым трудностям у детей при обучении, к явлениям массовой школьной дезадаптации, в основе которой лежат как биологические факторы: перинатальная отягощенность и морфофункциональная незрелость нервной системы, так и увеличение числа отклонений в нервно-психическом здоровье, обусловленное пребыванием детей в хроническом эмоциональном напряжении, а также социальные факторы: рост числа дисфункциональных семей, увеличение занятости родителей и т. п.

По нашему мнению, решение проблем психолого-педагогической помощи детям возможно только с учетом особенностей сложившейся социальной ситуации развития и объединения усилий всех значимых для ребенка взрослых.

### Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М., 1999.
2. *Беличева С. А.* Сложный мир подростка. – Свердловск, 1984.
3. *Фельдштейн Д. И.* Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 10. – С. 38–46.
4. *Фельдштейн Д. И.* Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–8.

# ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ СВОЕГО НАРОДА ЧЕРЕЗ ИГРЫ

**У. П. Допул**

*(Институт развития национальной школы Министерства  
образования, науки и молодежной политики Республики Тыва)*

В статье рассмотрена роль тувинских народных игр в воспитании детей. Народные игры способны в доступной форме передать детям весь колорит, обычаи, оригинальность самовыражения народа.

*Ключевые слова:* этнопедагогика, народная педагогика, тувинские народные игры.

## JOINING CHILDREN TO THEIR NATIVE CULTURE THROUGH GAMES

**U. P. Dopul**

The paper considers the role of Tuva national games in children' education. The national games can convey to children all the coloration, customs, and originality of national self-actualization in accessible form.

*Key words:* ethnopedagogics, national pedagogics, tuva national games.

В настоящее время идет интенсивный процесс развития этнопедагогика как новой отрасли педагогической науки. Как и в любой другой области научного знания, начальный этап развития этнопедагогика характеризуется накоплением огромного фактического материала, «сырья», требующего обработки, теоретического переосмысления и практической реализации. Вместе с тем, уже имеющиеся исследования педагогических традиций чрезвычайно ценны тем, что в них не только дана характеристика прогрессивных элементов, но и указаны формы и пути использования их в практике дошкольных образовательных учреждений. В данном случае преобладающая связь научной

педагогике с народной осуществляется и в плане теории и практики воспитания детей.

Проблемами народной педагогики тувинцев в разрезе преемственности до настоящего момента целенаправленно никто не занимался. В работах начала XX в.<sup>1</sup> имеются отдельные описания, интересная информация, касающиеся быта, обычаев и традиций тувинцев. Они в той или иной степени способствуют изучению педагогического наследия тувинского народа.

В период Тувинской Народной Республики (1921–1944 гг.) основное внимание ученых, педагогов, учителей было обращено на ликвидацию культурной отсталости, неграмотности среди тувинского населения и проведение в жизнь демократических преобразований. При этом революционная власть широко опиралась на прогрессивные, положительные традиции системы народного воспитания.

В 1950–70-е годы в Туве проводились научные исследования по изучению различных проблем в области истории, экономики, культуры, педагогики<sup>2</sup>, методик преподавания отдельных предметов в тувинской школе<sup>3</sup>, системы воспитательной работы в школьных интернатах (Л. П. Салчак). Дополнительными источниками изучения этнопедагогики тувинцев могут служить довольно многочисленные исследования по истории, археологии, этнографии, языку, фольклору и литературе тувинцев, созданные учеными Тувинского НИИЯЛИ и институтов АН СССР. Позднее преподаватели Кызылского педагогического института (ныне Тывинский государственный университет), научные работники Тувинского научно-исследовательского ин-

---

<sup>1</sup> См.: *Яковлев Е. К.* Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и объяснительный каталог этнографического отдела музея. – Минусинск, 1900; *Катанов Н. Ф.* Опыт исследований урянхайского языка... – Казань, 1903; *Кон Ф. Я.* Экспедиция в Сойотию. – М., 1934 и др.

<sup>2</sup> См.: *Сердобов Н. А.* Народное образование в Туве. – Кызыл, 1953; *Сабирзянов Г. С.* Партийное руководство народным образованием в Туве. – Кызыл, 1967.

<sup>3</sup> Можно обратиться к кандидатским диссертациям Р. Р. Бегзи, Е. И. Коптевой, Х. С. Алдын-оола, Ф. М. Сулупай, К. Б. Март-оол, К. Б. Салчака.

ститута языка и литературы (ныне ТИГИ), учителя стали изучать и обобщать педагогический опыт тувинского народа. Появились статьи, посвященные отдельным вопросам тувинской этнопедагогике.

Одним из первых обратился к вопросам тувинской народной педагогики М. И. Анисов. На материале поговорок и пословиц автор сумел выявить основные источники педагогической мудрости тувинцев и доказать, что такие принципы, как природосообразность, учет возрастных особенностей, гуманизм, демократизм, присущи и их педагогическим традициям. Ограниченность источников и методов исследования не дали автору возможность глубоко раскрыть педагогический опыт тувинского народа. Система научно обоснованных единых требований и рекомендаций по использованию этого народного опыта отсутствует и ныне. Все это порождает крайности: с одной стороны, идеализацию отживших, пережиточных обычаев и традиций, основанных на религиозных и суеверных представлениях народных масс, а с другой, педагогический нигилизм, огульное отрицание всего, что накоплено народом на протяжении всей его истории. С этих позиций является вполне актуальным исследование педагогических традиций тувинского народа в их историческом развитии, преемственной связи с педагогической культурой современной Тывы.

Почти на всем протяжении жизни человек тесно связан с игрой, причем в самого раннего детства, в период активного формирования – в юношеские годы игровая деятельность занимает ведущее место. Содержание игр изменяется вместе с ростом и развитием ребенка. Если на первых этапах игровая деятельность носит упрощенный характер, то в более поздние значительно обогащается как по форме, так и по содержанию. Эти изменения определяются возрастающей ролью сознания в жизни ребенка. Исключительная роль здесь принадлежит народным играм как основным факторам детского развития, в становлении и укреплении детского коллектива.

У каждого народа дети получают всестороннее развитие, начиная с раннего детства, в игровой форме усваивают народные традиции,

обычаи. Все это и носит воспитательный характер, направлено на подготовку к полноценной самостоятельной жизни.

Во время национального возрождения, которое отмечается в современной России, в том числе и в Тыве, изучение традиций, становление и развитие тувинских национальных игр, забав приобретают непреходящее значение. Необходимость исследования богатейшего педагогического опыта использования этих игр предопределяется тем, что результаты такой работы помогут проследить переменчивость форм, методов и средств воспитания, а также определить закономерности, связанные с изменением социально-экономических факторов жизнедеятельности общества, создавая предпосылки для пополнения современной теории и практики воспитания адекватными элементами этнопедагогики.

Для традиционной тувинской игры наиболее значимой является оздоровительная функция. Так или иначе влияя на отдельные части тела и организм в целом, а также на отношения, связанные с жизнью, игра делает детей физически сильными, выносливыми, здоровыми, формирует поведение, воспитывает нравственные качества, улучшает психическое состояние. Кроме того, регулирует межличностные отношения, прививает манеру поведения, учит, как вести себя в обществе, в той или иной социальной группе.

Другой функцией традиционной культуры является ее участие в охранительной миссии. Речь идет о том, что игра нацелена на то, чтобы отстаивать и укреплять существующие у народа правила и нормы поведения, т. е. народный этикет.

Приведем для примера детскую игру «*Согур-Аза*» («Слепой черт»). В разных районах республики она называется по-разному, но содержание ее одинаково. Игра требует быстрой ориентации в пространстве, ловкости, умения молниеносно менять направление бега, скорости движения, быстроты мышления. Эффективно используется она для активизации двигательной деятельности детей в любое время года. Особенностью ее является возможность одновременно играть



детям разных возрастов и обоего пола. Чем больше разновозрастных участников, тем игра эмоциональнее.

Воспитательное значение игры «Согур-Аза» заключается в том, что «мать» защищает своих «детей» от посягательств, потусторонних сил. Она заступает, защищает их, а «дети» поддерживают друг друга.

Тувинцы передавали традиционные ценности своим детям на примере детской игры «Сайзанак». С давних времен это наиболее распространенное и популярное развлечение тувинских детей.

«Сайзанак» – это сюжетно-ролевая игра, в которой ярко выражается образ жизни тувинцев, их традиции, обычаи, быт, национальные устои. В этой игре дети берут на себя какую-то роль взрослых и в игровой форме воспроизводят их деятельность и отношения между ними: учатся употреблять устойчивые слова-приветствия, принимать гостей, угощать их национальными блюдами – в целом, подражают культурным традициям взаимоотношений между представителями рода. При этом дети используют различные предметы, имитирующие настоящие вещи из «взрослого» мира, пользуются речевыми шаблонами, установками (в старину использовались кости-бабки, разноцветные камешки, ткани и стеклышки как марионетки).

Если на природе дети во время игры «Сайзанак» подбирают камешки, заменяющие игрушки, то в юрте иногда используются самодельные предметы, вырезанные из дерева фигурки домашних животных. В эту игру может играть, начиная с года и примерно до двенадцати лет, один ребенок или несколько детей. В «Сайзанак» есть правила, сюжет, роль и действие. При этом каждая отдельная игра уникальна, ведь правила возникают спонтанно.

В старину играли в основном дети пастухов во время пастьбы мелкого рогатого скота. Из разных камней они строили миниатюрные изображения чабанской стоянки (*аала*), юрты со всеми принадлежностями и скотом.

В самом начале игры дети распределяют роли членов аала. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествля-

ет себя с тем или иным человеком и будет действовать в игре от его имени, используя те или иные предметы, вступать в разнообразные отношения с другими играющими. Однако к роли дети относятся избирательно, они принимают на себя роли тех взрослых, действия и поступки которых произвели на них наиболее эмоциональное впечатление, вызвали наибольший интерес. Примечательно и то, что интерес к той или иной роли связан и с тем местом, которое занимает данная исполняемая участником роль в развертываемом сюжете игры, в какие взаимоотношения – равноправия, подчинения или управления – вступает с другими играющий, принявший на себя ту или иную роль.

Когда ребенок играет, он расширяет, обогащает, углубляет свои знания. На этом и основывается этнопедагогическое значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом.

Самой распространенной является игра в «*Кажык*» («Бабки»). В разных районах Тувы существует много ее вариантов. В эту игру любили играть во время Шагаа (встреча Нового года по лунному календарю), она известна и у соседей тувинцев – алтайцев, хакасов, бурят, монголов. В Тоджинском районе у оленеводов эту игру называют «Шанай», а у скотоводов – «Кайык» («Шанайлаар», «Шанай адар», «Кайыктаар», «Кайык адар» и др.). Во остальных районах Тувы существует единое название – «Кажык».

Большинство вариантов этой игры, безусловно, отражало жизнь кочевников-скотоводов. «Бараньи астрагалы приносят счастье», – считали тюркоязычные народы. Тувинцы – взрослые и особенно дети – специально собирали кости. Когда их накапливалось до тысячи штук, закапывали в зимнем загоне для овец (*кажаа*) и начинали собирать снова. Для чего? Тувинцы считали, что бабки приносят счастье и способствуют размножению и сохранности поголовья скота.

В начале XX в. вопрос о происхождении игры «Кажык» не был ясен для ученых, поэтому предлагались разные версии. По наблюдениям Л. Р. Кызласова, кроме большого количества бараньих астрага-

лов без всяких следов обработки часто можно было встретить астрагалы, покрытые различными знаками, которые имели иногда на одном конце просверленное отверстие. У тувинцев и их соседей – алтайцев, хакасов и монголов – эти кости являлись не только предметом игры, такие астрагалы употреблялись в качестве своеобразных «держалок», в отверстие которых пропускался и завязывался ремешок, на конце которого висело, например, огниво.

Пожилые люди помнят, что раньше их отцы, нанося родоплеменные тамга на астрагал, привязывали его на шею вожака своего стада. Желая благополучия и сохранности своему скоту, они избегали прикладывания раскаленной тамги на тело животного, что стали делать позднее. Н. Ф. Катанов писал, что нередко богатый хозяин изображал свою тамгу.

В игре «*Аът чарыштырары*» («Скачки коня») тамга наносили на ведущие астрагалы коня. Почти одинаково варьируются тамга: 1) *мунгаиш кас* (свастика); *ажык кас* (крест); *шындавал* (четырёхугольник) и др. В игре использовалось много астрагалов, среди них существуют ведущие кости, подобно в русской игре в бабки.

Игра «*Кажык адары*» («Стрельба в кости»). Дети очень любят стрелять битки по кости (*ок*), щелчком пальца выбивая главную фигуру (*буга холу*). Равнозначная четверем обычным, она ставится в центре дощечки. Чтобы отличить от других простых фигур, на нее наносят специальный знак. Играют два, три или четыре человека.

Игра «*Аът чарыштырары*» («Скачки коня»). В некоторых играх большое значение имеет размер костей. Более крупные (астрагалы коней, коров), иногда величиной с кулак, называют главными, остальные – рядовыми. Чтобы легко отличить главные от рядовых астрагалов, на поверхность более крупных наносили родоплеменные тамга, рисовали различные знаки.

Игра в кости «*Чыттырып кагары*». Количество игроков произвольно. Играют в одиночку и в команде по двое, трое, четверо и т. д. человек.

Комплектность игры: количество костей пропорционально количеству игроков – соответственно по 10 на каждого, коврик.

Последовательность игры:

1. Берут одну из намеченных костей, носящих название *сага*. Все остальные раскладывают на коврике вверх стороной «барана» (*хой*)<sup>4</sup> в произвольном порядке.

2. Каждый играющий подбрасывает сагу вверх и, пока она летит в воздухе, той же рукой, что подбрасывает сагу, берет несколько лежащих костей и на лету ловит сагу.

Ошибкой считается, если игрок не смог поймать сагу, перевернул одну из лежащих костей на сторону «козы» или «коровы». Случайно перевернутая или выпавшая из рук кость, упавшая стороной «барана» или «лошади», считается правильной.

3. Если игрок поймал сагу на лету и не перевернул при этом соседние кости, он берет в «собственность» захваченные на коврике кости. Также получает право повторить подбрасывание.

4. Когда все кости выбраны, то составляют следующую партию, отдавая в общественную казну по равному количеству костей от каждой стороны. Оставшиеся у сильной стороны кости (запас) называются *хожу* (т. е. дают право ходить первым).

5. Когда останется немного костей (столько, сколько игрок может поместить в ладони), разрешается «исправить», т. е. передвигать отдельно лежащие кости по своему усмотрению, но в этом случае игрок не имеет права упустить ни одной кости.

Исключение: случайно может выпасть из руки лишь одна из костей (*кудурук* – хвост), и все игроки стараются схватить ее первыми.

---

<sup>4</sup> Тувинцы четырем сторонам кости дали свои названия: выпуклой стороне – «баран» (*хой*), обратной с ямочкой стороне – «коза» (*ошку*), стоящей ровно верхней стороне – «лошадь» (*аът*) и обратной, менее ровной стороне – «корова» (*инек*). На эти элементы игры, как и на названия, также оказало влияние хозяйство человека.

Тот, кто взял кудурук, имеет два преимущества: у него становится больше костей, и он завоевывает право начать следующую партию.

6. Если проигравшая сторона обладает кудуруком, игра меняет характер. С двух сторон кладут по одной косточке (если играют две команды, то две, если три, то три и т. д.), так называемые «два глазка» (*ийи карак*) – две косточки с расстоянием между ними в 2 вершка (*ийи карыш*). Если косточек три, то их называют «три глазка» (*уш-карак*) и ставят треугольником по 3 вершка между каждой косточкой.

7. В том случае, если проигравшая сторона сумела взять ийи карак, другая сторона кладет две косточки – получается четыре. Таким образом, играют «четыре глазка» (*дорт карак*). Они представляют собой четырехугольник с расстоянием между косточками по вершку.

8. Если проигравшая сторона (имеется в виду наименьшее количество костей) сумела взять кость, то игра продолжается. Если проигравшая сторона взяла кость, то у другой ничего не остается – она проигрывает.

Игра «*Кажык*» имеет воспитательный характер, учит ребенка ловкости и внимательности. В культурном наследии тувинцев, этнопедагогике она считается семейно-бытовой, имеет глубокую социокультурную основу и большое педагогическое значение для развития подрастающего поколения.

Какова судьба тувинских игр на современном этапе?

Сегодня тувинские национальные игры становятся все более популярными, массовыми. В дошкольных образовательных учреждениях их включают в структуру занятий, что дает возможность приобщить детей к национальной культуре. В процессе игр у них развиваются двигательные способности, изменяется характер и вырабатываются определенные нравственные качества. Игра способствует лучшему владению собой, учит навыкам руководства сверстниками, подчинению правилам игры, дисциплине, ответственности за совершенные действия, способствует развитию навыка командных действий.

Массово в тувинские игры играют в основном только во время национального праздника Шагаа. Некоторые из них, не отвечающие требованиям современной молодежи, ушли из быта тувинцев или изменились в соответствии с новым образом жизни.

Таким образом, народная игра – это активный отдых для детей, в задачу которого входит приобщение к национальной культуре своего народа. Это одно из замечательных явлений народной жизни, деятельность естественная и, вместе с тем, необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, народная игра представляется весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

### Список литературы

1. Волков Г. Н. Введение в этнопедагогiku. – М., 2006.
2. Нездемковская Г. В. Становление этнопедагогики в России // Педагогика. – 2009. – № 7.
3. Ооржак Х. Педагогическое содержание физической культуры народов Южной Сибири. – Кызыл, 1995.
4. Ооржак Х. Тувинские народные подвижные игры. – Кызыл, 1995.
5. Педагогика любви: Материалы Всероссийских этнопедагогических чтений, посвященных педагогическому наследию действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора Г. Н. Волкова. – Горно-Алтайск, 2008.
6. Самбуу И. У. Тыва оюннар. – Кызыл, 1968.
7. Самбуу И. У. Из истории тувинских игр. – Кызыл, 1974.
8. Самбуу И. У. Тыва оюннар. – Кызыл, 1992.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕРМОДИНАМИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**И. А. Исмаилов**

*(Азербайджанский государственный педагогический университет)*

**Т. Г. Везиров**

*(Дагестанский государственный педагогический университет)*

В статье рассматриваются возможности использования ИКТ при формировании у учащихся средних общеобразовательных школ таких основных специфических понятий раздела термодинамики, как внутренняя энергия, работа, адиабатический процесс, цикл Карно, кроме того, для демонстрации изменения энтропии при различных фазовых переходах.

*Ключевые слова:* феноменологическая термодинамика, внутренняя энергия, работа, количество теплоты, информационно-коммуникационные технологии, основные принципы термодинамики.

## **USING INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN TEACHING THERMODYNAMICS IN HIGH SCHOOL**

**I. A. Ismailov, T. G. Vezirov**

The paper considers possibilities of using information and communications technologies in forming such basic thermodynamic concepts as internal energy, work, adiabatic process, Carnot cycle of general education school students as well as for demonstration entropy changing during various phase transitions.

*Key words:* phenomenological thermodynamics, internal energy, work, quantity of heat, information and communications technologies, the basic principles of thermodynamics.

Изучаемая в школьном курсе физики феноменологическая термодинамика как наука о тепловых явлениях по своему теоретическому и практическому значению резко отличается от других разделов курса физики. Ее особенностью является возможность объяснения общих тепловых свойств макроскопических тел без изучения их молекулярного строения.

Преподавание феноменологической термодинамики – этого сложного логического раздела с обобщениями научно-технического характера и использованием некоторых специфических понятий – создает определенные трудности в части успешного усвоения материала. С нашей точки зрения, это актуально и для общеобразовательной, и для высшей школы. Нашей целью является поиск возможностей интенсификации преподавания данного раздела с использованием ИКТ.

Решение обозначенной проблемы возможно двумя путями:

- 1) с помощью методических разработок по разным темам курса;
- 2) изменением методики формирования понятий.

Мы придерживаемся второго подхода. Наш опыт показывает, что при изучении первичных понятий термодинамики (особенно специфических) у учащихся, как правило, возникают трудности при их восприятии. Хотя они уже частично знакомы с понятиями внутренней энергии, работы, количеством теплоты из базового курса 10-го класса, однако в курсе феноменологической термодинамики эти понятия еще более углубляются. В связи с этим перед учителем физики стоит задача разъяснить учащимся такие специфические понятия, как термодинамическая система, термодинамический процесс, термодинамическое равновесие, квазистатический процесс, параметры и функции состояния изолированной системы, обратимые и необратимые процессы, цикл Карно, энтропия<sup>5</sup>. С этой целью обратим внимание на возможности ИКТ в преподавании первичных понятий термодинамики – *внутренней энергии, работы и количества теплоты.*

---

<sup>5</sup> При усвоении понятия энтропии всегда наблюдаются определенные затруднения, поэтому далее мы остановимся на нем более подробно.



В начале XIX в. внутреннюю энергию тела называли по-разному: суммарная механическая энергия тела, функция действия, энергия тела и др. В целом, по определению, это есть сумма потенциальных и кинетических энергий частиц, из которых состоит данное тело. В современной физике дается более широкое определение, поэтому при объяснении понятия внутренней энергии в старших классах с молекулярно-кинетической и термодинамической точек зрения учитель физики должен быть более внимательным и точным.

Исходя из принципа эквивалентности работы и теплоты, в системе тел возможно существование функций, обладающих двумя свойствами: 1) при переходе системы из одного состояния в другое изменение этих функций не зависит от формы путей перехода; 2) при выполнении системой кругового процесса и возврате ее в начальное состояние изменение этих функций равно нулю. Обладающая этой особенностью функция в физике называется *функцией состояния*.

Для наглядного объяснения этого понятия учитель может привести пример из механики, когда изменение потенциальной энергии тела при переходе из точки  $A$  в точку  $B$  (рис. 1а) не зависит от формы пути перехода, т. е. когда  $\Delta E = A$ , и в соответствии с этим объяснить, опираясь на рис. 1б, термодинамический переход системы из состояния «а» в состояние «б» разными путями перехода 1, 2 и 3. Обозначим теплоту перехода  $Q_1$  и работу  $A_1$  при переходе по пути 1,  $Q_2$  и  $A_2$  – по пути 2,  $Q_3$  и  $A_3$  – по пути 3 соответственно. Далее, основываясь на принципе эквивалентности теплоты и работы:

$$Q_1 + Q_3 = A_1 + A_3 \text{ и } Q_2 + Q_3 = A_2 + A_3 .$$

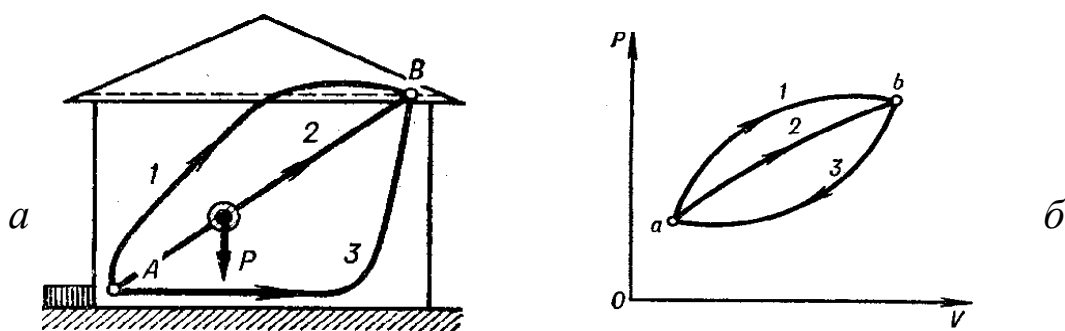


Рис. 1

Из этих двух равенств:  $Q_1 - A_1 = Q_2 - A_2$ , т. е. разность  $Q - A$  не зависит от формы пути перехода и в термодинамике определяет изменение внутренней энергии  $\Delta U$ :

$$\Delta U = Q - A.$$

На рис. 1б в круговом процессе  $a - 1 - b - 2 - a$  или  $a - 2 - b - 3 - a$  изменение  $\Delta U = 0$ , т. е. независимо от формы пути перехода;  $U$  – функция состояния системы. Это результат требования закона сохранения и превращения энергии.

В отличие от механики в термодинамике частичное превращение внутренней энергии в механическую рассматривается как один из возможных способов изменения внутренней энергии. Итак, при совершении работы в термодинамике меняется состояние макроскопических тел: их объем и температура.

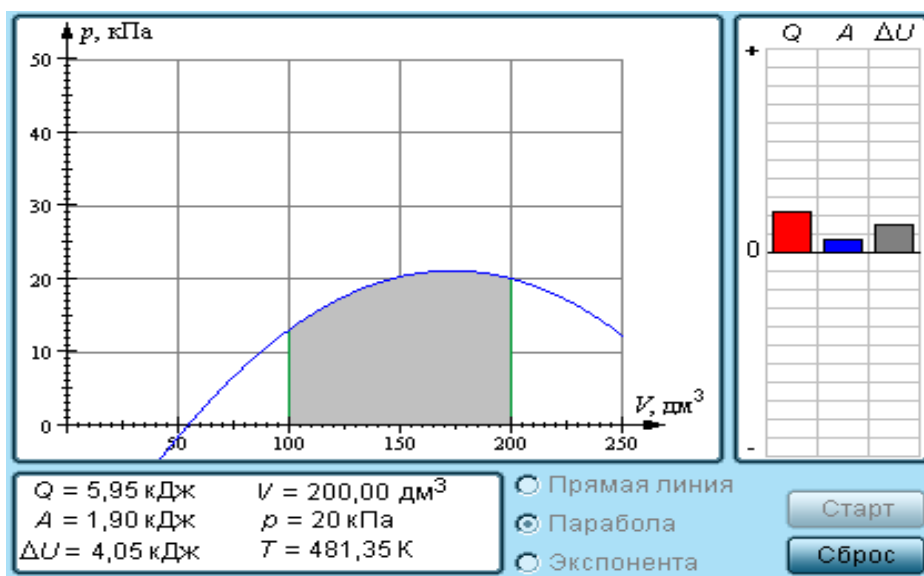


Рис. 2. Модель работы газа в различных процессах

В термодинамике количество работы зависит от пути перехода системы из начального положения в конечное. На рис. 2 представлена модель величины работы, совершаемой системой в параболическом переходе<sup>6</sup>. Совершаемая газом работа есть площадь обозначенной

<sup>6</sup> Здесь и далее мы приводим различные модели из электронного учебника «Открытая физика» под редакцией проф. С. М. Козелла [5].

цветом фигуры ниже линии графика. В правой стороне этой модели дана энергетическая диаграмма, где отражены количество теплоты  $Q$ , полученной газом, совершенная работа  $A$  и изменение внутренней энергии газа  $\Delta U$ . Видно, что количество теплоты и совершенная работа зависят от формы перехода газа из начального в конечное состояние, а изменение внутренней энергии – лишь от начального и конечного состояния системы.

До сведения учащихся доводится, что изменение внутренней энергии возможно не только путем совершения работы, но и теплообмена. Теплота, полученная или теряемая телом, называется *количеством теплоты*. Здесь важно не перепутать понятия количества теплоты с тепловой энергией. Их нельзя отождествлять. Так, для испарения некоторого количества воды надо затратить определенное количество теплоты. Эта теплота не будет тепловой энергией образовавшегося пара, она будет характеризовать изменение внутренней энергии первоначальной системы «вода – пар». Количество теплоты здесь является количественной мерой теплообмена этой системы.

Объектом исследования в термодинамике является *термодинамическая система* – система макроскопических тел. Ее состояние характеризуется макроскопическими термодинамическими параметрами – объемом, давлением, температурой, массой и др. Если термодинамическая система, подвергаясь внешнему воздействию, переходит из одного равновесного состояния в другое, то имеет место термодинамический процесс. Этот процесс называется *квазистатическим*, если он последовательно проходит через равновесные состояния.

Термодинамика построена на логическом и математическом оперировании тремя основными принципами применительно к конкретным процессам и явлениям. Тем самым по схеме исследования она схожа с классической механикой, основанной на трех законах Ньютона.

По первому принципу изучается применение термодинамики к различным изопроцессам – изобарическому, изохорическому, изотермическому и адиабатическому. Модель адиабатического процесса

демонстрируется на примере идеального газа, а именно – квазистатического расширения (или сжатия) идеального газа, находящегося в сосуде с теплонепроницаемыми стенками. На рис. 3 график  $p(V)$  это кривая адиабаты, на энергетической диаграмме  $A$  – совершаемая работа,  $\Delta U$  – изменение внутренней энергии. Во время демонстрации модели видно, что в адиабатическом процессе за счет изменения внутренней энергии газ совершает работу (положительную или отрицательную)<sup>7</sup>. С окружающей средой теплообмен отсутствует, т. е.  $\Delta Q = 0$ . Если система совершает замкнутый цикл, возвращаясь в начальное состояние, то и  $\Delta U = 0$ , и тогда  $\Delta A = 0$ . Согласно первому началу термодинамики без затрат энергии невозможно создать машину, работающую по замкнутому циклу или, иначе, вечный двигатель I рода невозможен.

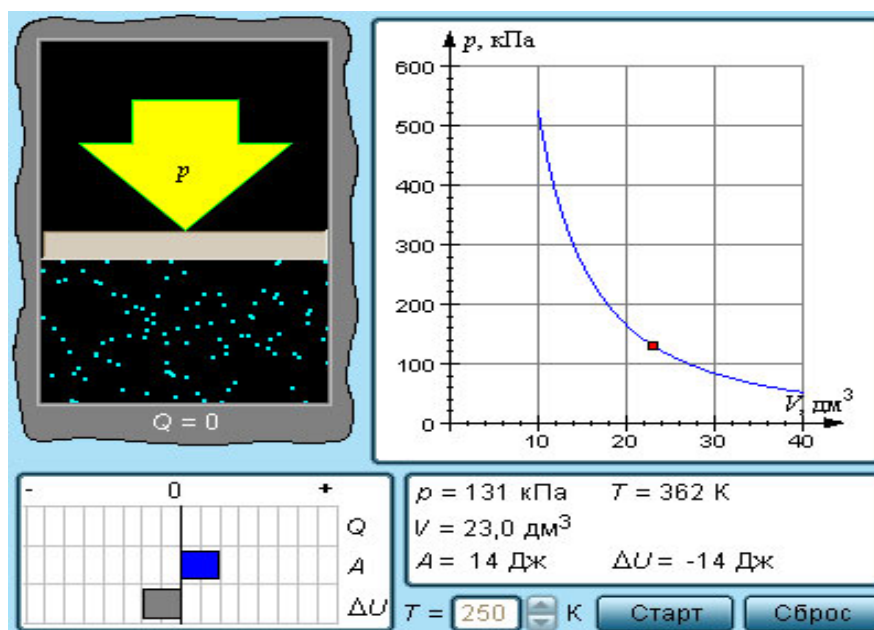


Рис. 3. Модель адиабатического процесса

Итак, первый принцип термодинамики отражает закон превращения или сохранения энергии во всех природных процессах, но не указывает на направление этих процессов.

<sup>7</sup> В процессе демонстрации модели температуру газа можно изменять.

К сожалению, что этот вопрос учителями физики не объясняется учащимся достаточной полно. Для указания направления течения термодинамических процессов надо обозначить необходимость появления нового – второго принципа термодинамики. Но прежде познакомить учащихся с обратимыми и необратимыми процессами. В природе процессы могут протекать как в прямом, так и в обратном направлениях. Это *обратимые процессы*. Но есть и такие процессы, которые протекают только в одном направлении. Например, диффузия, расширение газа в пустоту, переход теплоты от горячего тела к холодному и т. д. Такие процессы называют *необратимыми*. Естественные процессы идут, в основном, в одном направлении: от маловероятных состояний к более вероятным. Ход этих процессов в обратном направлении маловероятен. Необратимость процессов характерна для макросистем.

При изучении тепловых машин вводятся понятия «тепловой двигатель», «рабочее тело», «нагревающие и охлаждающие установки». Разбираются понятия КПД тепловых двигателей и цикла Карно. Здесь уместно использовать модель, которая демонстрирует цикл Карно, состоящий из двух изотерм и двух адиабат, выполняемых идеальным газом в обратимом циклическом процессе (рис. 4). Имеется возможность вмешиваться в процесс и изменять температуру нагревателя  $T_1$  и холодильника  $T_2$ . Кроме того, допустимо отмечать полученную газом теплоту  $Q$ , совершаемую работу  $A$  и изменение внутренней энергии  $\Delta U$  и отражать эти величины на энергетической диаграмме.

Второй принцип термодинамики имеет более широкое применение не только в тепловых процессах. Это становится возможным с введением понятия энтропии. Следует отметить, что учителя физики при его интерпретации встречаются с большими трудностями.

Понятие «энтропия» впервые ввел в науку в 1865 г. Клаузиус, отметив, что это есть часть внутренней энергии, которая не превращается в полезную работу, бесполезно рассеиваясь [6]. Согласно первому закону термодинамики в замкнутой системе при любых процессах сохраняется полная энергия. Но имеется еще одна сохраняющаяся величина.

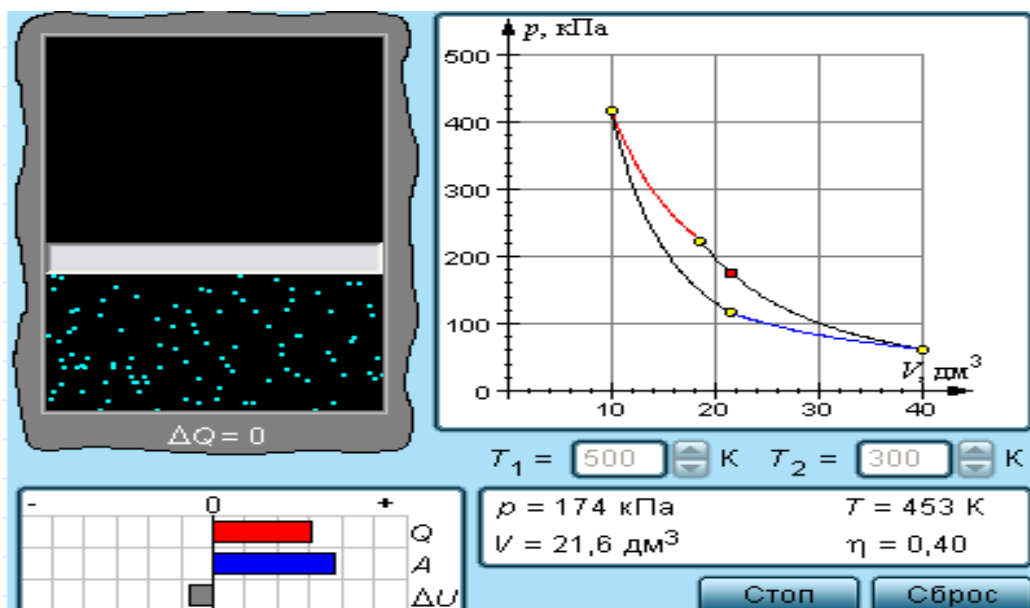


Рис. 4. Модель цикла Карно

Из КПД цикла Карно известно, что

$$1 - \frac{Q_2}{Q_1} = 1 - \frac{T_2}{T_1} \text{ и } \frac{Q_1}{T_1} = \frac{Q_2}{T_2},$$

т. е. сохраняется приведенная теплота  $\frac{Q}{T}$ , которая является новой функцией состояния и называется энтропией:

$$\Delta S = \frac{\Delta Q}{T}.$$

Итак, в обратимых процессах имеется сохраняющаяся величина энтропия. В обратимых процессах ее изменение не зависит от формы пути перехода, а лишь от параметров начала и конца этого пути. Эта функция имеет фундаментальное значение в физике, хотя ее наглядное представление затруднительно. В переводе с греческого энтропия означает «превращение» [7, с. 903], хотя по своему физическому смыслу она отражает ту часть внутренней энергии, которая не превращается в полезную работу. Попробуем пояснить это, используя формулы КПД тепловых машин:

$$\eta_r = \frac{A_f}{Q_1} \text{ и } \eta_i = \frac{T_1 - T_2}{T_1} = 1 - \frac{T_2}{T_1}.$$

Совершаемая в цикле полезная работа равна:

$$A = Q_1 \left(1 - \frac{T_2}{T_1}\right) = Q_1 - \frac{Q_1}{T_1} T_2.$$

Из данной формулы видно, что выражение  $\frac{Q_1}{T_1} T_2$  есть та часть внутренней энергии, которая не превращается в полезную работу. Эта часть зависит от соотношения  $\frac{Q_1}{T_1}$ , т. е. от энтропии [5, с. 69]. Тогда можно сказать, что энтропия есть часть внутренней энергии, которая, не превращаясь в работу, рассеивается в окружающей среде. Это поясняет особенность энтропии как функции состояния.

Итак, для термодинамической системы существует однозначная функция – энтропия, изменение которой зависит от сообщаемой системе теплоты  $\Delta Q$ :

$$\Delta S = \frac{\Delta Q}{T}.$$

Происходящие в природе процессы в подавляющем большинстве случаев являются необратимыми, для которых  $\Delta Q > 0$ . Тогда для них  $\Delta S > 0$ .

По окончании необратимого процесса наступает равновесное состояние и тепловые процессы прекращаются:  $\Delta Q = 0$  и  $\Delta S = 0$ .

В замкнутых термодинамических системах в любом процессе значение энтропии либо остается постоянным, либо возрастает. В самопроизвольных процессах энтропия определяет направление этих процессов: направлены в сторону приближения термодинамического равновесия.

Надо отметить значение энтропии и как степени беспорядочности в системе. На рис. 5 показано, как возрастает энтропия при фазовых переходах между различными агрегатными состояниями. До сведения учащихся доводится, что в кристаллическом состоянии атомы по всему кристаллу располагаются закономерно, и этот порядок расположения сохраняется вдоль всех направлений. В физике это называется *сохране-*

нием дальнего порядка. С повышением температуры возрастание внутренней энергии приводит к переходу вещества из твердого кристаллического состояния в жидкое, например, лед превращается в воду.

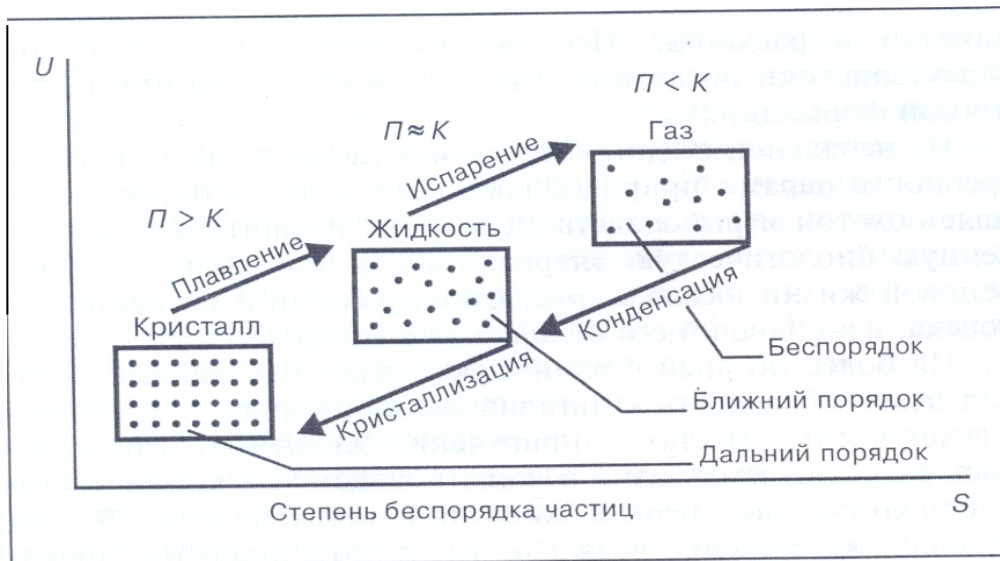


Рис. 5. Схема зависимости внутренней энергии от энтропии

При этом пространственная решетка кристалла разрушается. Вокруг отдельных атомов определенный порядок расположения других атомов частично еще сохраняется и называется *ближним порядком*. Но в целом в кристалле наступает некоторый беспорядок в расположении атомов, что приводит к росту энтропии. С дальнейшим увеличением температуры вещество переходит в состояние газа, молекулы которого располагаются и движутся полностью хаотично.

Для наглядной демонстрации этого процесса можно прибегнуть к соответствующей модели (рис. 6). Видно, что с ростом температуры вещество переходит из твердого состояния в жидкое, а затем и в газообразное. При этом энтропия вещества возрастает. На горизонтальных участках графика ( $t, \Delta S \rightarrow \tau$ ) энтропия растет линейно. Процесс проходит от состояния льда до состояния пара. При температуре плавления имеет место двухфазная система «лед – вода», а при кипении «вода – пар». Виден рост энтропии во всем процессе перехода изо льда в пар.



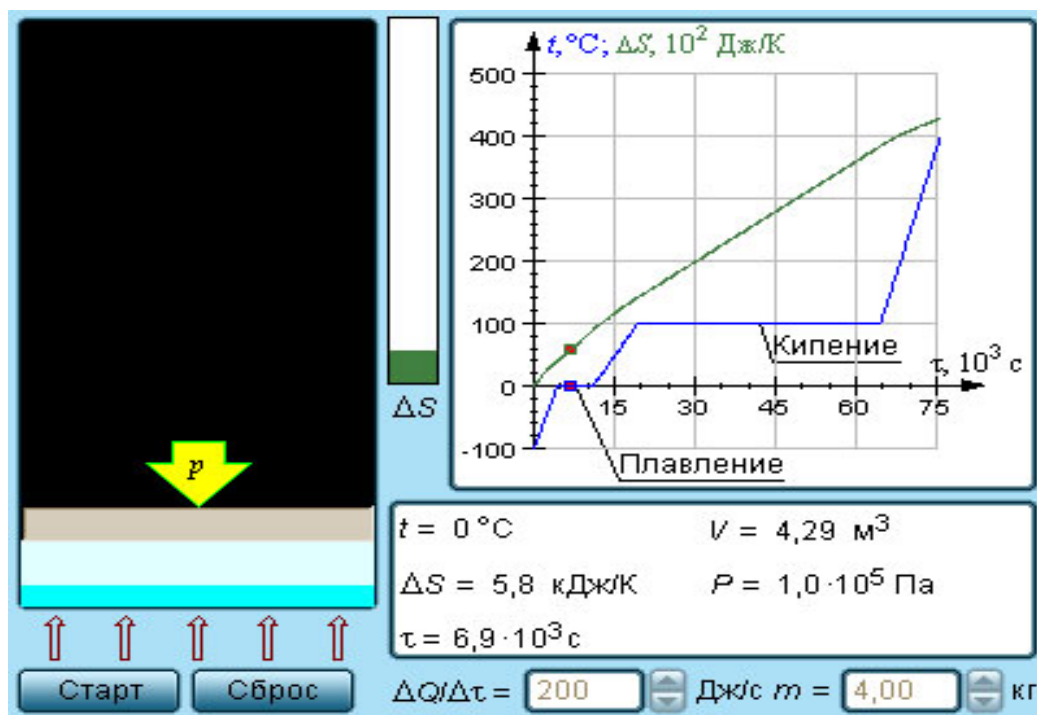


Рис. 6. Модель энтропии и фазовых переходов

Итак, учащиеся знакомятся с понятием энтропии:

- 1) как характеристики части внутренней энергии тела, не переходящей в механическую работу;
- 2) как характеристики степени беспорядка частиц тела;
- 3) как критерия обратимого или необратимого течения физического процесса.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий, в частности, динамических моделей, при изучении первичных понятий термодинамики в курсе физики средней школы делает процесс обучения более наглядным, а потому продуктивным, в том числе понятия курса феноменологической термодинамики – более доступными для понимания учащимися.

### Список литературы

1. Аскеров Б. М. Термодинамика и статистическая физика. – Баку: Изд-во БГУ, 2005.
2. Базаров И. П. Термодинамика. – Изд. 2-е. – М., 1976.

3. Бушок Г. Ф., Венгер Е. Ф. Методика преподавания общей физики в высшей школе. – Киев: Освита України, 2009.
4. Мякишев Г. Я., Сияков А. З. Физика-10. Молекулярная физика и термодинамика. – М.: Дрофа, 2006.
5. Открытая физика. Версия 2.6 / Под ред. проф. С. М. Козелла. – М., 2005.
6. Свитков Л. П. Термодинамика и молекулярная физика. – М.: Просвещение, 2003.
7. Физический энциклопедический словарь / Глав. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
8. Физика: Учебник для 10-го класса с углубленным изучением физики / Под ред. А. А. Пинского, О. Ф. Кабардина. – М.: Просвещение, 2005.

## **МОДЕЛИ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

**О. А. Козырева**

*(Кузбасская государственная педагогическая академия,  
г. Новокузнецк)*

**А. А. Кошелев**

*(Средняя общеобразовательная школа № 103, г. Новокузнецк)*

В статье рассматривается проблема социализации и самореализации школьников и студентов. Приводятся определения категорий «социализация» и «самореализация».

*Ключевые слова:* культура самостоятельной работы, модель, моделирование, процессы самореализации и социализации.

# MODELS AND FEATURES OF SOCIALIZATION AND SELF-ACTUALIZATION OF HIGH AND HIGHER SCHOOL STUDENTS

**O. A. Kozyreva, A. A. Koshelev**

The paper considers the problem of socialization and self-actualization of high and higher school students. Definitions of the categories «socialization» and «self-actualization» are presented.

*Key words:* culture of self-dependent work, model, modeling, processes of self-actualization and socialization.

Современное общество при любых условиях взаимодействия, результатах НТП, своевременных реформах всех сфер жизнедеятельности человека волнует и будет волновать проблема социализации и самореализации школьников.

Остановимся на определениях феноменов «самореализация» и «социализация», моделируемых как профессионалами – педагогами-исследователями, так и студентами вузов.

**Самореализация** – это [1]:

– социально и личностно обусловленный процесс воплощения в жизнь модели самосовершенствования;

– способность личности, выражающаяся в оптимизации моделей социокультурного взаимодействия, которые являются средствами позитивного преобразования объективной социокультурной действительности, имеющей внутреннюю и внешнюю составляющие;

– механизм и функция социальной среды, обеспечивающие адекватное восприятие и отражение многоплановых, социальных ролей, способствующих позитивному изменению внутренних и внешних ресурсов социокультурных отношений и отражающих специфику культуры и науки в обществе, коллективе, группе;

– категория педагогики, являющаяся итогом, результатом, процессом, механизмом накопления, обработки, передачи, трансформации

социального опыта, имеющего две составляющие: знаниевую и ценностную; субъекты социального пространства обеспечивают обогащение знаниевой составляющей социального опыта и сохранение ценностной;

– процесс восприятия, отражения и реконструкции социальных связей у субъектов общества, включенных в микро-, мезо- и макро-структуры (социальные сообщества), где происходит обмен знаниевым и единство или противоборство в ценностном ракурсе социального взаимодействия, обеспечивающих сохранение и преумножение государственных, национально-региональных, общественных, личных ценностей и богатств, что прямо и косвенно оказывает влияние на состояние общества в целом, его безопасность, воспроизводимость, мобильность, устойчивость, а также весомость и сохранение приоритетов гуманизма, толерантности, независимости;

– механизм ретрансляции и реконструкции социального опыта в системе микро-, мезо- и макро-структур в государстве, призванном сохранять и преумножать материальные и моральные богатства своей страны и своего народа;

– опосредованный процесс восприятия и отражения социальных ролей в системе знаниевых и ценностных составляющих субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, представляющих собой в совокупности своей социальный опыт, являющийся объектом и результатом социокультурных отношений и эволюции;

– антрополого-культурологический механизм воспроизводства и позитивного изменения социально-биологической системы в ракурсе антропологических идей, концепций и теорий, позволяющих объяснить и корректировать прямые и косвенные результаты субъект-субъектных и субъект-объектных отношений и синергетические механизмы, обеспечивающие равновесие в социальных, биологических, антропологических и прочих системах или континуумах;

– функциональная характеристика социальной, социокультурной, антропологической системы, определяющая и устанавливающая границы, правила, законы совместного и индивидуального развития и

взаимодействия с объектами и субъектами социума в целом в двух направлениях: 1) гражданско-правовом, 2) морально-этическом, что обеспечивает равновесие и устойчивость в системе, где человек является творцом, субъектом, личностью, деятелем, объектом, предметом, элементом и т. д.;

– полидефинитная категория педагогики, связанная с восприятием, отражением, реконструкцией, трансформацией социального опыта, являющегося единицей социальных отношений и связей, причем в различного рода рассматриваниях выделяют две составляющие социального опыта: знаниевую (общеучебные и предметные) и ценностную; причем первая (знаниевая) является в какой-то мере следствием второй (ценностной).

Социализация с точки зрения антропологического подхода – это:

– механизм, заключающийся в адекватном восприятии и отражении комплекса социальных отношений и норм субъектом социобиокультурной среды (антропосистемы), опосредованный структурно-содержательными, ценностно-смысловыми, мотивационно-потребностными, организационно-практическими и другими особенностями взаимодействия в антропосистеме;

– результат адаптации человека в системе моделей «внутреннее – внешнее», опосредованный качественными и количественными преобразованиями антропологического знания как результата эволюционных, лично и социально значимых преобразований в антропосреде;

– механизм антропосистемы, отражающий степень адаптации личности в определенной среде, опосредованный внутренними и внешними условиями взаимодействия и преобразований, предваряющими повышение уровня или степени приспособленности личности к выделенной среде в антропосистеме;

– процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта и многообразных моделей социальных отношений, опосредованный качеством и количеством преобразований в антропосистеме;

– процесс усвоения и активного воспроизведения субъектом антропосистемы знаний о человеке, опосредованный такими аспектами сосуществования, как культурно-историческое, морально-нравственное, экономико-правовое и др., которые в совокупности своей стимулируют и корректируют исполнение социальных ролей и отношений, обеспечивающих сохранение общества в целом и его членов;

– процесс становления личности в социальной среде, отражающий многоаспектные нюансы антропологических преобразований системы и самого человека как ее единицы, смысла и результата;

– процесс восприятия и усвоения общественно-исторических норм, традиций и ценностей социокультурного пространства субъектом взаимодействия, предопределяющий формирование разнообразных моделей поведения и взаимодействия в среде, опосредованных системой антропологического знания;

– процесс приобщения субъекта общества к культуре, искусству и науке, опосредованный совокупностью системного, антропологического знания, где человек рассматривается как предмет, объект, результат исторических и эволюционных преобразований;

– процесс получения и преобразования развивающимся субъектом социокультурного пространства социального опыта, заключающийся в формировании навыков взаимоотношений с окружающей действительностью, восприятия и отражения комплекса социальных отношений через изучение статуса, места, роли человека в социальной среде, природе, жизни;

– механизм усвоения и активного воспроизведения и преобразования человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, предопределяющий результат социального взаимодействия и изменений в антропосистеме;

– процесс, в результате которого субъект социокультурной среды приобретает оптимальные, общественно-исторические нормы поведения и взаимодействия; отражает уровень сформированности культуры, мышления, речи, мировоззрения, научной картины мира;

– механизм приобщения субъекта среды к культуре адекватного восприятия и отражения социальных ролей, обеспечивающий полноценное сосуществование всех субъектов социального континуума и самостоятельное, позитивное преобразование внутреннего мира;

– процесс определения и изменения места человека в обществе; механизм выбора социальной роли в зависимости от окружающей среды и внутренней потребности субъекта; структурно-содержательный и методико-методологический элемент антропосистемы, обуславливающий нюансы социального взаимодействия, сохранения и преумножения ресурсов и богатств общества и индивида;

– система объективного восприятия и отражения социальных ролей, опосредованная нормами культуры и деятельности, в которую включаются субъекты;

– механизм определения, ретрансляции, реконструкции социального опыта в ракурсе идей психолого-педагогической антропологии, где социальные роли и их качественная и количественная характеристика являются показателями сформированности личности или субъекта социального пространства;

– процесс становления и усвоения развивающимся субъектом социокультурного пространства опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности; предопределяет формирование разнообразных моделей поведения и взаимодействия в среде, опосредован системой антропологического знания;

– процесс усвоения норм и ценностей, отношений и связей социокультурной системы, а также процесс приобщения субъекта общества к социокультурной среде, искусству, науке, заключающийся в формировании навыков взаимоотношений с окружающей реальностью, восприятия и отражения социальных отношений через призму средств и методов изучения роли, места и занимаемого положения человеком в социальной среде; предопределяет исход всех социально значимых процессов, в том числе воспитания, обучения, развития, образования, самоопределения, самосовершенствования, самореализации и др.;

– процесс становления личности в социальной среде, отражающий многоаспектные нюансы антропологических преобразований системы и самого человека как ее единицы, смысла, результата и творца, фасилитирующий реконструкцию социальных ролей в соответствии с потребностями и возможностями общества и его субъектов;

– процесс усвоения и активного воспроизведения субъектом антропосистемы знаний о человеке, опосредованный нормами культуры и деятельности, возможностями и ограничениями пространства и времени как основными условиями и характеристиками постановки и решения противоречий в микро-, мезо- и макросредах.

Под *моделью социализации* мы будем понимать идеальную структуру, фасилитирующую изучение процессов адекватного восприятия и отражения социальных ролей, ретрансляции, трансформации, реконструкции социального опыта и адаптации в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве.

Под социализацией в данной работе мы будем понимать антрополого-адаптивную, акме-аксиологическую, гносеолого-герменевтическую функции социокультурного пространства, стимулирующие включение субъекта среды и деятельности в социально и личностно значимые виды деятельности и фасилитирующие такие процессы, как самоопределение, самосовершенствование, самореализация, качественно трансформирующие модели преобразования объективного мира согласно принципам гуманно-личностной педагогики, психологии и философии.

Модели социализации субъектов социокультурного пространства находят отражение в направлениях (плоскостях) социального и социально-педагогического взаимодействия: спорт, наука, искусство, религия.

Педагогу при планировании социально-педагогического взаимодействия необходимо учитывать способность субъекта к различным направлениям социализации. Будучи одновременно включенным в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, субъект культурно-исторического пространства вариативно изменяет внутренний и



внешний мир, модели и средства социализации, самоопределения, самоутверждения, самосовершенствования и самореализации.

Самореализация личности в мультисредах определяется возможностями и потребностями личности и среды, создающей и трансформирующей личность в полном смысле данного полидефинитного феномена на протяжении ее включения в мультисреду. Под *мультисредой* мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования. В данном случае речь может идти как о мультисредовом, так и полисистемном методологическом подходе, фасилитирующих изучение опыта моделей социализации и поведения субъектов социокультурного пространства.

Мультисредовый подход является частью полисистемного подхода, его модели и условия предопределяют то, что человек, индивид, субъект, личность может в различных средах выполнять различные роли, осуществлять разнообразную деятельность, которая вне зависимости от позиции в иерархии развития свойств и качеств (человек, индивид, субъект, личность) будет многогранно отражать особенности их и общества в продукте культуры, науки, деятельности, общения и их пересечений, трансформировать объективное согласно антропологическим, индивидуальным, субъектным и личностным моделям, опосредованных системой ограничений и возможностей пространства и времени [2].

Мультисредовый подход – это методологический подход, в структуре которого выделяется несколько сред, включающих одновременно субъекта культуры, деятельности, общения, науки, искусства, религии и пр., подобно матрешке, он повторяет все качества, отноше-

ния, модели, функции и т.д. в различных ипостасях социального взаимодействия, прямо и косвенно связанного с нюансами планирования и организации ведущей деятельности и общения. Например, я-ребенок (дочь, сын), я-родитель, я-дедушка / бабушка.

Полисистемный подход – это методологический подход, где все нюансы и аспекты деятельности, культуры и взаимодействия представляют собой уникальную систему, связанную с другими системами, синергетически реагирующими на изменения во внутренних и внешних структурах, предопределяющих полиструктурное единство и целесообразность в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, соответственно повышающую сложность отношений, качеств, связей в многомерном пространстве социально-биологического генеза. Полисистемный подход, таким образом, позволяет найти решения задач, связанных с поиском определенного качества, связи, решения их на определенной плоскости – или декартовой прямоугольной системы координат, или плоскости социально-педагогических отношений. Бывает так, что данные задачи не имеют логического, действительного решения при переходе в другую систему, расширении видения проблемы, добавлении степени свободы или энергии и т. д. и т. п., они имеют бесконечное множество решений.

Полисистемный подход в формировании личности уникален, так как с точки зрения биологического зарождения ребенок проходит несколько стадий развития:

а) внутриутробную: в чреве матери пытается показать свою волю, самостоятельность, на что мать реагирует исходя из своих потребностей, представлений, нужд, опыта деятельности, культуры и пр.; в зависимости от того, как приспособится данный плод – будут и согласованные или несогласованные действия, ведущие или к его позитивному развитию, или к негативному, вплоть до устранения по какой-либо причине;

б) стадию новорожденного: самостоятельность биологическая ставит условия формирования самостоятельности социобиокультурной со всеми нюансами трансформации опыта и отношений;

в) стадию детства в подлинном смысле данного термина, где ребенок постигает все социобиокультурные связи, отношения, блага, создавая условия и реализуя их в уникальном опыте деятельности и общения, в ходе чего трансформируются разнообразные качества, связи, модели поведения и преобразования внутреннего и внешнего;

г) проходя совокупность стадий взросления, ребенок становится взрослым в полном смысле этого понятия, т. е. человеком, создающим материальные блага, количество и качество которых обеспечивает его с избытком, называемым социальной страховкой, которая в любой момент времени может быть использована этим взрослым, по какой-либо причине получившем деформацию, не позволяющую заниматься прежней деятельностью и несущем ему остатки его труда в данном русле услуг культуры, общественных отношений, деятельности, науки, искусства, религии и пр. Так объясняется модель «Богу богово, кесарю кесарево».

Известен такой случай в мировой практике, как трансформация идеи Ф. Ницше «Бог умер // Ф. Ницше», которая по итогу жизнедеятельности вошла в историю как «Ницше умер // Бог». Данная запись появилась на доске объявлений и расписании занятий сразу же после смерти философа. Уникальность такого подхода к трансформации разнообразных идей ставит нас на ступень, где жизнь в различных ее проявлениях несет культуре и истории свои плоды, а культура самостоятельной работы обеспечивает формирование опыта, который социализирует, адаптирует, самоорганизует, самореализует, самоопределяет, вдохновит человека, индивида, субъекта, личность на определенные поступки, продукты, а также прямое и косвенное принятие их следствий. В данной системе аксиолого-гносеологическая цепочка «цель – ценность – цена – смысл – плата – расплата» безукоризненно выполняет роль стабилизатора культуры и ее норм.

Любая деятельность, любой поступок в ее канве иллюстрирует исход культурологических преобразований и персонифицированных актов самоопределения и самореализации человека, индивида, субъекта, личности, уникама и пр. через среду (модели социализации,

сводимые к таким направлениям, как наука, спорт, искусство, религия), деятельность и общение (модели самоопределения, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, самореализации, самосовершенствования, самосохранения, взаимодействия и пр.), культуру (представляющую собой, с одной стороны, матрицу возможных направлений и матрицу препятствий, сохраняющих культуру и ее единицы в поле преобразований и реальности, с другой стороны, систему смыслов, трансформирующих сознание, подсознание, модели деятельности и отношений человека в микро-, мезо-, макро-, мега-, мультимасштабах и саму культуру согласно новообразованиям НТП и системе морально-этических гуманистических идей, теорий, концепций и программ, реализующих образовательные, социальные, государственные и мировые взгляды на решение проблем определенного масштаба, прямо и косвенно связанных с человеком, его жизнью и деятельностью) [2].

Здоровье как одна из фундаментальных ценностей общества и ее субъектов порождает множество теорий, концепций и моделей, фасилитирующих сохранение и преумножение богатств антропологической системы в контексте здоровьесберегающей педагогики. Выделяя психическое и физическое здоровье, педагоги и психологи раскрывают их единство, определяя проблемы и возможности их решения в рамках традиционных и инновационных ресурсов современного общества. Доказательством древности данной проблемы и ее решения является модель «В здоровом теле – здоровый дух» (Ж.-Ж. Руссо).

На гормональном уровне доказано, что если человек не получает удовольствия от выполняемой деятельности (общение, игра, учение, труд), он замещает модель взаимодействия во внешнем пространстве псевдомоделью, фасилитирующей получение удовольствия, процессов самоутверждения, самореализации, вхождения в социум через псевдодеятельность или искажения, сублимирующие такие процессы, как самоопределение, самореализация, самосовершенствование и пр. Данный факт подтверждается множеством психолого-педагогических, психоаналитических и других теорий и концепций. Напри-

мер, если мать, вынашивая своего ребенка, испытывает дискомфорт различного генеза (ругается, нервничает, не соблюдает режим дня и пр.) – ребенок сосет палец руки, компенсируя все то отрицательное, что получает от своей матери. Эта привычка закрепляется и зачастую при нехватке позитива во взаимоотношениях с субъектами социокультурной среды и объектами живой и неживой природы, остается единственным средством, позволяющим сохранить психическое, а затем и физическое здоровье. Все отклонения в поведении, взаимоотношениях, взаимодействии с живой и неживой природой субъекта общества объясняется деформациями различного генеза, особенность которых ярко определяет путь развития личности, начиная с детского возраста, а будучи базовым периодом становления личности, накладывает систему ограничений и перспектив, иногда трудно поддающуюся психофизиологическому, личностно и социально значимому изменению (коррекции).

**Спорт как механизм социализации.** Одним из механизмов социализации и ее направлений является спорт. Дихотомичность доказательства здоровьесберегающего аспекта занятий спортом объективна, так как при неграмотном или деформирующем взаимодействии ухудшается и физическое, и психическое состояние здоровья спортсменов, а при учете всех факторов и резервов субъекта социального взаимодействия создаются условия для построения и реализации акметраектории социально-профессионального развития.

Традиционно через спорт осуществляется социализация гиперактивных субъектов культурно-исторического пространства. Вследствие педагогических ошибок гиперактивных детей признают трудными или трудновоспитуемыми, так как двигательная активность высока, а способов и средств ее излияния в социально-педагогическом взаимодействии традиционного обучения в начальной и средней школе не предусмотрено. Кроме того, социализация через спорт гармонизирует взаимоотношения субъектов в структуре модели «внутреннее – внешнее», тем самым подчеркивая и подтверждая справедливость древней модели взаимодействия, в коей человек рассматри-

вается состоящим из трех составляющих: тела, души и разума, поэтому согласно древним учениям он должен уделять внимание трем составляющим своего «я». Наиболее ярко это показано в учении буддизма, где священное писание «Типитаки» (в переводе означающее «Три корзины») отмечает, что человек в процессе жизни накапливает свои три корзины – души, тела и разума. Нельзя выбрасывать или игнорировать какую-либо из корзин, нарушая божественную природу уникальности и своеобразия каждого человека.

**Наука как механизм социализации.** Интеллект субъекта, его способности, склонности, предпочтения, мотивы, цели, потребности, особенности личностного становления и развития в структуре ограничений пространства, времени, общества определяют возможности и ограничения в моделировании акметраектории развития и процессов самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоутверждения. Плоды интеллектуальной деятельности многогранны, а формирование и развитие интеллекта является пролонгацией трудовой деятельности каждого ее субъекта. Если в случае спортивной самореализации субъект ограничен биологическим барьером, то в интеллектуальной самореализации такого барьера практически не существует. Пик спортивных достижений приходится на средний возраст – 25–27 лет, а интеллектуальных – на 37–39 лет.

В ряде зарубежных исследований описан феномен продления жизни человека за счет интеллектуальной деятельности. Данный факт подтвержден и опытами в зоопсихологии. В ходе опыта было установлено, что количество и качество сформированных структур в коре головного мозга крысы увеличивало продолжительность ее жизни. При прочих равных условиях дрессированные крысы жили дольше недрессированных. Формирование структур головного мозга крысы осуществлялось за счет повышения двигательной активности и удовлетворения ее на гормональном уровне (гормон радости) за счет поощрения кусочками лакомой пищи, которую в быту крысы редко получали, но очень любили.

Поэтому позитив не просто необходим животному организму, он формирует то биологическое, что сохраняет его как вид. Реализуя идеи гуманно-личностных отношений, не стоит забывать, что на 70–90% человек – существо биологическое (наблюдения западных ученых), а на все остатки – социальное, разумное, духовное.

Как прекрасно владение словом, интеллектом, где трансформация решений в продукте деятельности, уникальность которого навеки вписывает имя своего создателя (исследователя, ученого, конструктора, инженера, писателя, художника и пр.) в летопись времени... Польза изобретения (практическая значимость) всегда через века несет от потомков слова благодарности всех грамотных, просвещенных, образованных людей. Мы восхищаемся поступками ученых, где нравственность, профессионализм, патриотизм подчеркивают силу и красоту, величие и состоятельность человека в различных сферах взаимоотношений. Таким примером для подражания может быть поступок Александра Степановича Попова – изобретателя радио. За его изобретение предлагали очень большие деньги зарубежные магнаты и дельцы, на что он отвечал: «Я – русский человек... И мое изобретение принадлежит России...». Как изменилась реальность в XX–XXI вв.? Одним их самых тяжких грехов на Руси (как и в любой другой древней культуре) считалось предательство, а продажа Родины была самым постыдным.

В спорте достижения и имена помнят немногие, кто прямо или косвенно связан либо увлечен данным видом человеческой деятельности. Через достаточно небольшой промежуток времени рекорды побиваются новыми, практическая значимость коих лежит в плоскости самореализации человека, констатации его уникальности и феноменальной состоятельности в данном виде деятельности.

**Искусство как механизм социализации субъектов общества.** В данном качестве искусство известно издревле. Пещеры, в которых найдены древние рисунки, свидетельствуют о его зарождении, раскопки древних поселений свидетельствуют о его уникальной целесообразности и практической значимости для жизни человека и его

времени. Мы рассматриваем искусство как высшую степень и ступень сформированности профессионализма у субъекта деятельности и общения. Хотелось бы, чтобы XXI век и последующие прошли под лозунгом «Деятельность как искусство», чтобы каждая составляющая социального взаимодействия привносила в него свою уникальную акси-, акме-, антрополого-целесообразную систему преобразований внутреннего мира человека и его внешнего пространства в микро-, мезо-, макро-, мега- и космомасштабах.

Один вид искусства дополняет другой, способствуя гармонизации всех сфер личности, а творчество в системе таких единиц, как креативность, рационализм и завершенность идеи в продукте, – показатели достижения необходимого уровня в данном виде социализации и самореализации.

**Религия как механизм социализации.** Современная религия отражает необходимость и способность решения проблемы смысла жизни в полиструктурном аспекте его рассмотрения. Современное общество тяготеет к идее свободного вероисповедания (Закон РСФСР «О свободе вероисповедания», Закон РФ «О свободе совести и религиозных объединениях»). В трудные моменты жизни человек зачастую не может справиться с определенными проблемами мировосприятия и мироотражения, смысл жизни остается далеко за пределами реальности, и религия создает псевдомодель, фасилитирующую личностный поиск и значимость личности и ее жизни для общества и самого человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию. До конца XIX в. религия оставалась единственным средством, удерживающим личность от фатальных трансформаций (суицидов, убийств и пр.). С появлением психодиагностики, психотерапии, психокоррекции таковые возможности расширены, но уникальность религии в прямой и косвенной социализации остается неоспоримой. Человек самоутверждающийся и самореализующийся в системе религиозных взаимоотношений реализует традиционную модель социализации, которая может быть единственной и множественной, сквозной и побочной (маскировочной).



*Единственная* модель религиозной социализации осуществляется у религиозных деятелей и фанатиков, служителей институтов религии и идей божественного просветления, предназначения, фатума, судьбы и пр.

*Множественная* модель религиозной социализации реализуется у глубоко верующих людей, ищущих себя в религии, религиозном восприятии и отражении объективного пространства и времени. Религия у данных субъектов не является получением материальных благ, а только средством самосовершенствования, самореализации и взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегасреде. Через деятельность, общение и помощь данная категория субъектов культурно-исторической среды становится собой, находит свое предназначение, суженное свыше. Все виды деятельности для них – способ служения своей религии – религии добра, света, культуры, истины, высшего блага.

*Сквозная* модель религиозной социализации определяет религию как смысл всей жизни человека, ее фундаментальность фасилитирует становление подлинного, неподдельного, уникального в человеке на протяжении всей его жизни.

*Побочная (маскировочная)* модель религиозной социализации определяет второстепенность религии, ее смыслов, ценностей, догм, заповедей в структуре формирования личности, зачастую она не осознается субъектом деятельности, культуры, науки, искусства, а достраивается как дань моде, нормам общественных взаимоотношений.

Таким образом, вся система социокультурных взаимоотношений показывает, насколько едина взаимосвязь всех механизмов и моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия) в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, насколько в ней человек ценен, уникален, востребован и социализирован в различных аспектах социокультурных взаимоотношений и норм.

И школьники, и студенты, включенные в социальные отношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах в структуре четырех аспектов-моделей социализации (спорт, наука, искусство, религия), осуществ-

ляют процесс социализации (позитивного, адекватного восприятия и трансформации социальных ролей) через процессы самореализации и самосовершенствования.

### Список литературы

1. *Козырева О. А.* Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Новокузнецк, 2009. – 121 с.
2. *Козырева О. А.* Воспитание как феномен моделирования и практики: Монография. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 410 с.
3. *Козырева О. А.* Культура самостоятельной работы: Учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику. – Новокузнецк, 1997. – 102 с.
4. *Козырева О. А.* Социальная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Новокузнецк: КузГПА, 2010. – 217 с.
5. *Козырева О. А., Кошелев А. А.* Особенности формирования модели социализации и самореализации школьников и студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции: В 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – Ч. 1. – С. 365–370.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Л. И. Макадей**

*(Ставропольский государственный университет)*

В статье характеризуются особенности психосоматических расстройств у детей с задержкой психического развития. Данная проблема проанализирована с точки зрения наследственных, церебрально-органических и психосоциальных факторов, которые наряду с эмоциональными нарушениями способствуют возникновению психосоматических расстройств.

*Ключевые слова:* психосоматические расстройства, соматизированные психические реакции (соматоформные реакции), задержка психического развития, психотипологическая predisпозиция личности.

# MANIFESTATION FEATURES OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS OF MENTAL RETARDED CHILDREN

**L. I. Makadey**

The paper characterizes features of psychosomatic disorders of mental retarded children. This problem is analyzed with relation to hereditary, cerebral organic and psychosocial factors contributing to psychosomatic disorders along with emotional disorders.

*Key words:* psychosomatic disorders, somatized psychic reactions (somatoform reactions), mental retardation, psychotypological predisposition of personality.

Формирование внутренней картины психосоматической болезни у детей и взрослых различно, и это различие тем больше, чем младше ребенок. Психическое развитие, личность с раннего возраста до периода зрелости претерпевают разнообразные нарастающие изменения. Наиболее важными качествами психики детей являются большая впечатлительность, ранимость и хрупкость при неблагоприятных ситуациях, робость и стеснительность, недостаточное критическое осмысление происходящего вокруг [1].

Становление ходьбы знаменует собой период раннего детства (1–3 года). Социальная среда развития характеризуется тем, что ребенку становится доступным окружающий мир вещей и предметов, которые его притягивают или отталкивают. Его действия и даже речь определяются этой наглядной ситуацией. Поведение ребенка характеризуется единством моторных и сенсорных функций (все, что он видит, ему необходимо потрогать руками) и недостаточной дифференцированностью аффектов и восприятия.

Ведущая деятельность детей этого возраста – предметно-манипулятивная. Она касается прежде всего игры. Для ребенка нет воображаемой ситуации, нет ролей, он осваивает функции предметов и вещей: мяч катит, автомобиль толкает, куклу или водит, или кладет

на кровать и т. д. Важным является то, что появляется понимание, что каждая вещь имеет свое имя, свое назначение. Если для младенца окружающий мир – фон, то словесное восприятие ребенка («А что это?», «Как это называется?») позволяет структурировать внешний мир. Происходит выделение фигуры из фона.

Предметная деятельность приводит к изменению и в мотивационной сфере: происходит постепенная смена аффективных поступков контролируемые. Отношение ребенка к окружающим его людям и их оценка зависят от того, как они к нему относятся. Постепенно к 3 годам формируются более тонкие эмоции. Важным новообразованием этого возраста является осознание собственного «Я», выделение себя из окружающего мира, что сопровождается стремлением к самостоятельности («Я сам», «Я хочу») и наиболее ярко проявляется в так называемом кризисе трех лет. Характерные признаки: негативизм, строптивость, своеволие (крайние формы – обесценивание, принижение ценностей, деспотизм, ревность).

Степень выраженности кризиса трех лет зависит от того, насколько взрослые учитывают изменившуюся ситуацию развития. Если они продолжают ограничивать самостоятельность, инициативу, ущемляют свободу ребенка, то возникает своеобразный протест, свидетельствующий о необходимости коррекции воспитательных мер с их стороны.

Из психопатологических и психосоматических расстройств, характерных для периода раннего детства В. В. Ковалёв выделяет синдром невропатии, синдром раннего детского аутизма, гипердинамический синдром, синдромы страха [4].

При невропатии характерными становятся разнообразные астенические проявления: повышенная раздражительность и возбудимость, капризность, неустойчивость настроения, быстрая истощаемость, выраженная пугливость, нарушения сна и соматовегетативные симптомы (срыгивание, рвота, запоры, нарушение аппетита, избирательность питания, субфебрилитет, вегетативные кризы и обмороки).

Синдром раннего детского аутизма характеризуется выраженной недостаточностью или полным отсутствием потребности в контакте с окружающими, эмоциональной холодностью или безразличием к близким, страхом новизны, любой перемены в окружающей обстановке, болезненной приверженностью к рутинному порядку, однообразному поведению со склонностью к стереотипным движениям, расстройствами речи, иногда до полной речевой блокады. Первым признаком раннего детского аутизма часто выступает отсутствие свойственного здоровым детям комплекса оживления, затем наблюдаются нарушение способности дифференцировать людей и неодушевленные предметы, нежелание вступать в контакт, безэмоциональность или паратимия (неадекватные аффективные реакции) в сочетании со страхом новизны. В раннем детстве к перечисленным клиническим проявлениям присоединяются однообразные манипуляции с предметами вместо игр, использование нетрадиционных для игровой деятельности предметов. Типичными являются и нарушения психомоторики в виде угловатости, несоразмерности произвольных движений, неуклюжести, отсутствия содружественных движений, а также расстройства речи (от отсутствия до преобладания автономной речи – разговора с самим собой).

Гипердинамический синдром (иногда он обозначается как синдром дефицита внимания) проявляется в первую очередь двигательной расторможенностью, неусидчивостью и иными признаками гиперактивности в сочетании с нарушениями внимания. Характерными проявлениями данного синдрома являются:

- часто наблюдаемые беспокойные движения в кистях и стопах (сидя на стуле, ребенок корчится, извивается);
- невозможность спокойно сидеть на месте, когда от него это требуется;
- легкая отвлекаемость на посторонние стимулы;
- нетерпеливость: с трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе;

– суетливость: на вопросы часто отвечает, не задумываясь, не выслушав их до конца;

– при выполнении предложенных заданий испытывает сложности (не связанные с недостаточным пониманием или негативным поведением);

– с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр;

– часто переходит от одного незавершенного действия к другому;

– не может играть тихо, спокойно;

– болтливость, назойливость (часто мешает другим, пристает к окружающим, например, вмешивается в игры других детей);

– часто складывается впечатление, что ребенок не слышит обращенную к нему речь;

– рассеянность: часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (игрушки, карандаши, книги и т. д.);

– снижение чувства опасности: часто совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях, при этом не ищет приключений или острых ощущений (например, перебегает улицу, не оглядываясь по сторонам).

Синдромы страха являются типичными для детей периода раннего детства. Они представляют собой гамму разнообразных по клинической форме феноменов. Страх может носить дифференцированный и недифференцированный характер, быть навязчивыми, сверхценными или бредовыми по структуре. Специфичными являются ночные страхи и страх темноты.

Характерными для детей в период раннего детства являются такие психосоматические расстройства, как: отсутствие аппетита (анорексия), извращение аппетита, жвачка (мерицизм), недостаточная прибавка массы тела или тучность, запор (констипация), энкопрез (недержание кала), энурез (недержание мочи) (Д. Н. Исаев).

Анорексия входит в структуру невропатических проявлений и характеризуется утратой влечения к пище и негативизмом при кормле-

нии. Значимым является психогенный фактор в виде неправильного воспитания (например отрыв от матери).

Извращение аппетита (симптом Пика) обычно развивается на 2–3-м году жизни и характеризуется употреблением в пищу несъедобных веществ (угля, глины, бумаги), что может быть связано с отвержением детей при неправильном типе воспитания.

Жвачка (мерицизм) рассматривается как невропатический симптом и проявляется в виде повторного пережевывания пищу после того, как заглоченная и переваренная пища отрыгивается.

Изменения массы тела (недостаточная прибавка или тучность) характерны для невропатических реакций при депривации или иных психогенных факторах.

Запор (констипация) может быть связан с эмоциональными нарушениями, проявляющимися депрессией, и нарушениями коммуникации с формированием навязчивого страха перед дефекацией в силу болезненности акта или повышенной стыдливости и застенчивости ребенка. Во втором случае констипация проявляется в новых условиях или вне дома, а затем ее проявления становятся связанными с физиологическими закономерностями.

Энкопрез (недержание кала) в виде непроизвольного выделения кала до соответствующей обстановки обусловлен часто ретардацией формирования контроля за деятельностью анального сфинктера. Зачастую данный симптом обусловлен невропатическими расстройствами вслед за психогениями.

Энурез (недержание мочи) – непроизвольное мочеиспускание, происходящее у детей обычно ночью во сне чаще 1 раза в месяц. Одной из возможных причин является расстройство сна. К вторичному энурезу приводит нарушение уже сформировавшегося условного рефлекса, соматические заболевания (например, сахарный диабет), стрессовые ситуации.

Из типичных для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста психопатологических синдромов можно назвать синдром ухода и бродяжничества, синдром патологического фантазирования [2].

Первый синдром характеризуется повторяющимися уходами ребенка из дома или из школы, поездками в другие районы города или иные населенные пункты, стремлением бродяжничать и путешествовать. Нередко данный синдром обусловлен микросоциальной средой и реакцией ребенка на психотравмирующую ситуацию в семье или школе.

Синдром патологического фантазирования отличает живость воображения, склонность к смешиванию вымысла, фантазии и реальности. Часто первым признаком данного синдрома выступает своеобразие игровой деятельности ребенка, во время которой он на длительный период способен перевоплотиться в какое-то животное, выдуманный образ или неодушевленный предмет. Возможны различные пути формирования данного синдрома – от психогенно-личностного, связанного с формированием и преобладанием шизоидного или истерического радикала в характере ребенка, до эндогенного (шизофренического), обусловленного нарушениями коммуникативных способностей.

Из психосоматических расстройств главенствующую роль играют цефалгии (головные боли) и боли в животе, лихорадки неясного генеза, психогенная рвота, запоры или поносы (диарея), энкопрез, энурез.

В детском возрасте можно выделить четыре основных типа состояний, отражающих различную структуру психосоматических и соматопсихических соотношений [3]:

1) соматизированные психические (соматоформные) реакции, формирующиеся без участия соматической патологии в рамках образований невротического или конституционального регистра (неврозы, невропатии);

2) психогенные реакции (нозогении), возникающие в связи с соматическим заболеванием (последнее выступает в качестве психотравмирующего события) и относящиеся к группе реактивных состояний;

3) реакции по типу симптоматической лабильности – психогенно спровоцированные, связанные с констелляцией социальных и ситуационных факторов манифестации либо эксацербации проявлений со-



матического заболевания (психосоматические заболевания в традиционном понимании);

4) реакции экзогенного типа (соматогении), манифестирующие вследствие воздействия соматической вредности и относящиеся к категории симптоматических психозов.

Что характерно для психосоматических расстройств у детей с ЗПР? Во-первых, чаще всего эти расстройства поражают не один орган, не одну систему, а как правило, несколько органов и систем – от 2 до 5. Детей с ЗПР с полисистемными проявлениями психосоматических нарушений – более 80%. Случаи ЗПР с поражением одного органа или системы в стационарах встречаются редко. Но если учитывать, что поражается и нервная система, то все психосоматические расстройства полисистемны. Во-вторых, относительно редко встречаются психосоматические реакции – примерно только в 20% случаев. У подавляющего большинства больных отмечаются психосоматические состояния. Реакции, как правило, кратковременны, их невозможно параклинически зафиксировать, например, у ребенка боли в животе, а при ультразвуковом исследовании данных о каких-либо изменениях органов нет. Функциональные нарушения всегда обратимы, т. е. нарушения функций проходят относительно быстро и вместе с ними исчезают боли. У 90% детей боли в животе имеют психогенный (психосоматический) характер. Лишь иногда отмечаются выраженные, субшоковые реакции, приводящие к психосоматическим заболеваниям. Недавно мы консультировали ребенка с субшоковой реакцией и алопецией – выраженный страх, резкое снижение настроения, стали выпадать волосы. В таких случаях чаще отмечается тотальная алопеция.

Вообще, психосоматические расстройства чаще встречаются у девочек – соотношение 1:1,5. Только при кожных нарушениях соотношение 1:1 (имеется в виду не только алопеция, но и atopический дерматит, который более распространен). Психосоматические состояния характеризуются большей протяженностью во времени, те или иные функциональные нарушения длятся от нескольких дней до нескольких месяцев или даже лет. Для состояний характерно также хотя бы

частичное восстановление функций с течением времени; соматические нарушения устанавливаются параклинически, т. е. изменения в желудочно-кишечном тракте и других системах можно выявить при ультразвуковом исследовании. И, наконец, психосоматические заболевания, встречающиеся примерно у 14–15% детей. К ним относится и язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки. Это психосоматическое заболевание отмечается, как правило, после 12 лет.

В. В. Марилов, изучавший психосоматозы пищеварительной системы, отмечает, что для таких больных в зрелом возрасте характерен возврат к детским способам реагирования, т. е. они реагируют на многие события как дети с патологией пищеварительной системы и у них происходит постепенное развитие язвенной болезни двенадцатиперстной кишки. Также постепенно формируются такие психосоматические заболевания, как бронхиальная астма, гипертоническая болезнь, атопический дерматит и др. Им свойственно длительное существование функциональных расстройств с последующими органическими изменениями в органах и системах, которые выявляются параклинически. Для заболеваний характерны частые декомпенсации (обострения), нередко связанные с психотравмами.

К числу психосоматических заболеваний, возникающих остро, относятся язва желудка, сахарный диабет, тотальная алопеция и др. Язва желудка (или пептическая язва), одномоментно возникающая в ответ на острую психотравму, часто сопровождается кровотечением, нередко наблюдается у детей, до этого времени не страдавших желудочно-кишечными расстройствами. Упрощенно это выглядит так: неблагоприятная ситуация – острая субшоковая реакция со спазмом сосудов и дефектом слизистой или очагом некроза. Сахарный диабет возникает чаще при определенной предрасположенности ребенка. Порой относительно острая психотравма, не такая уж значительная, но которая неадекватно воспринимается, т. е. неадекватный стимул – неадекватная реакция, ведет к нарушению функций поджелудочной железы. Тотальная алопеция также возникает при острой субшоковой реакции. Страх сопровождается спазмом сосудов и образованием

очага выпадения волос, иногда облысение, когда выпадают также брови и ресницы, сразу характеризуется как тотальное. В таких случаях часто подобный тип реагирования выявляется среди ближайших родственников.

Мы уже отмечали, что существует много факторов, которые наряду с эмоциональными нарушениями способствуют возникновению психосоматических расстройств. Эти факторы можно разделить на три группы: наследственные, церебрально-органические и психосоциальные.

Что обращает на себя внимание у детей в плане наследственности? У таких детей отягощенность наследственности психическими заболеваниями составляет около 14,5%. Из них психотическими формами – только в 4% случаях, а 10,5% – это непсихотические формы (слабо выраженная аффективная патология, невротические реакции, состояния). Второе, наличие психосоматических заболеваний у родственников первой и второй степени родства отмечается в 40% случаев, из них 18–19% родственников имеют психосоматические расстройства в тех же органах и системах. Например, у больного с кожной патологией в семье кто-то страдает аллергическими реакциями, явлениями дерматита, алопецией и т. д. При желудочно-кишечных расстройствах психосоматические нарушения у 60% родственников и более чем у половины из них – в пищеварительной системе.

Депрессия у детей с ЗПР с психосоматическими расстройствами в основном психогенная – 72,8%, соматогенная составляет 22,6%, эндогенная – 4,6%. Клинические особенности депрессии позволяют выделить следующие типологические варианты. Самой представленной является тревожная депрессия, при которой слабо выраженный тоскливый аффект проявляется в виде скуки, грусти, плохого настроения, сопровождается тревогой, беспокойством, внутренним напряжением, страхом. Тревожный компонент депрессивного синдрома чаще всего выступает на передний план и потому рано диагностируется, тогда как пониженное настроение – больной чаще грустный, чем веселый, когда говорит, старается улыбаться, а его лицо не совсем соответ-

ствуется ситуации, – устанавливается гораздо позже, если диагностируется вообще. Для тревожной депрессии характерно усиление ее к вечеру на фоне усталости, затрудненное засыпание, поверхностный сон и трудные подъемы по утрам.

У детей с ЗПР, особенно в дошкольном возрасте, часто отмечается астенический вариант депрессии. Наряду со скукой, грустью у таких детей отмечается вялость, утомляемость, истощаемость, слабость. У более старших нередки головные боли. Часто отмечается раздражительность, относительно редко агрессивность. Хотя раздражительность, агрессивность больше свойственны астенической депрессии, выраженные проявления агрессивности до аутоагрессии выявляются чаще при тревожной депрессии.

Что еще характерно для астенической депрессии? Во-первых, дети устают уже с обеда, у них падает активность, к вечеру они утомлены настолько, что стараются лечь пораньше спать. Сон у них, как правило, глубокий, и утром, если достаточный, дети просыпаются сами и достаточно быстро, если недостаточный – с утра чувствуют себя плохо, жалуются на усталость, залеживаются в постели.

Тоскливая депрессия отмечается всего в 3,2% случаев. Для нее характерны более частые, спонтанные жалобы на скуку, грусть; дети малоактивны, медлительны. Обращает на себя внимание изменение походки. Клиницисты утверждают, что можно только услышать, как идет больной, и сказать, что он страдает депрессией. Когда молодой человек или ребенок ходит как старик, шаркая ногами, сразу же возникает сомнение относительно достаточности уровня его настроения. Эти дети утром чувствуют себя хуже, чем днем и вечером, т. е. особенности изменения настроения с утра выступают более заметно. Иногда эти дети очень рано просыпаются и не могут больше уснуть.

У детей с ЗПР с психосоматическими расстройствами отмечаются также смешанные депрессивные состояния: астено-тревожные – в трети случаев и тревожно-тоскливые менее чем в 8% случаев. Чаще всего эти состояния возникают при большей длительности заболевания, когда к тревожному компоненту присоединяется астенический

или нарастает тоскливый. Это клинически полиморфные состояния, требующие сбалансированного психотерапевтического подхода.

Таким образом, конституционально-типологическая недостаточность высшей нервной деятельности и психотипологическая предрасположенность личности детей с задержкой психического развития обуславливают проявления психосоматических расстройств.

### Список литературы

1. *Антропов Ю. Ф.* Особенности клинических проявлений психосоматических расстройств у детей и подростков // Педиатрия. – 1996. – № 1. – С. 106–107.

2. *Гельдер М., Гэт Д., Мейо Р.* Оксфордское руководство по психиатрии: Пер. с англ.: В 2 т.– Киев: Сфера, 1997. – Т. 2.

3. *Гиндикин В. Я.* Соматогенные и соматоформные психические расстройства: Справочник. – Киев, 1997.

4. *Марилов В. В., Коркина М. В., Есаулов В. И.* Личностные особенности и характер психических нарушений при синдроме раздражения толстой кишки // Социальная и клиническая психиатрия. – 2000. – Т. 10. – № 4. – С. 21–27.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЕЙ

**В. В. Паскал**

*(Усть-Нерская специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа VII–VIII вида)*

В статье рассмотрен процесс взаимодействия педагогов с родителями: даны практические рекомендации педагогам с целью оптимизации сотрудничества с родителями, приводятся различные формы работы, способствующие успешному взаимодействию.

*Ключевые слова:* сотрудничество с родителями, практические рекомендации, формы работы, успешность работы.

# OPTIMIZATION OF PSYCHOLOGICAL INTERACTION BETWEEN PEDAGOGUES AND FAMILY

V. V. Paskal

The paper considers the process of interaction between pedagogues and parents: practical recommendations for pedagogues are given to optimize cooperation with parents; various working forms contributing to the successful interaction are presented.

*Key words:* cooperation with parents, practical recommendations, working forms, working success.

Сегодня очень часто говорят, что для многих детей единственным местом, где есть хоть какое-то дело до них и их воспитания, остается школа. Любой ребенок имеет право рассчитывать на школу – ведь именно здесь он может пережить радость познания и почувствовать себя победителем. Кроме того, школа по-прежнему должна выполнять функцию подготовки детей ко взрослой жизни. Но воспитание основывается на совместных усилиях семьи и школы, учителя и родителей.

Каждый педагог знает, как нелегко бывает вести беседу с вызванными в школу родителями трудного, проблемного ученика. Они зачастую занимают оборонительную позицию и стремятся оправдать свою «воспитательскую пассивность». Нередко звучат следующие «аргументы»: «Мы весь день на работе», «Мы делали все, что возможно, но у нас ничего не получается». А иногда от родителей можно услышать и обвинения в адрес школы: «Школа виновата в том, что наш ребенок такой невоспитанный!» Однако таких – меньшинство, гораздо чаще к учителям обращаются родители, которые действительно хотят получить помощь или поддержку.

В каждом из этих случаев учитель как профессионал должен стремиться к конструктивному разговору. Но как этого достичь? Как, например, наладить взаимопонимание с родителями, занимающими

наступательную либо обороняющуюся позицию или растеряны, выказывают беспомощность?

В первую очередь необходимо, чтобы учитель не попал под влияние родителей, а такое, к сожалению, случается в педагогической практике. Например, родитель обвиняет школу и учителя, а последний в одном случае оправдывается, доказывая свою невиновность в том, что ребенок плохо учится и нарушает дисциплину. В другом случае может грозить применением административных мер по отношению к ребенку. А возможно и так: родитель заявляет о своей беспомощности, учитель, в свою очередь, жалея его, стремится успокоить, обещает как-то помочь.

Главное, что во всех случаях нет содержательного взаимодействия родителя и учителя. А проблемы ученика, будь то плохая успеваемость или нарушение дисциплины, остаются нерешенными.

Как же объединить усилия учителей и родителей для помощи ребенку, испытывающему трудности?

Вот несколько практических рекомендаций психологов.

С самого начала общения с родителями ученика *не включайтесь эмоционально в ситуацию, будьте психологически отстранены от нее, выдерживайте нейтралитет*. Молча выслушайте, с чем пришел к вам родитель, оставаясь спокойным и уверенным в себе. Поддержите его нейтральными фразами, например, такими: «Успокойтесь», «Я вас слушаю», «Я вас понимаю». Почувствовав нейтральную позицию учителя, родитель станет более спокойным, он будет психологически готов к конструктивному и содержательному диалогу.

Но возникает следующий вопрос: как организовать *равноправное* сотрудничество педагога с родителем?

Чтобы избежать противостояния и при этом активно включить родителей в процесс воспитательной коррекции, учителю *необходимо понимать и принимать их чувства* и именно в них найти опору для выстраивания совместной помощи ребенку. Не оттолкнуть пришедших в школу родителей, а проявить сдержанную доброжелательность и открытость – вот первый шаг навстречу сотрудничеству.

Кроме того, необходимо развивать в себе профессиональное стремление *к равной позиции с родителями*. Ведь объединение усилий учителя и родителей школьника возможно при взаимном признании равенства друг друга. И первый шаг в этом направлении должен сделать учитель.

Приложите все усилия к тому, чтобы объяснить родителям их роль в воспитании и развитии ребенка. Укрепите в них уверенность в самих себе, выявите их возможности для достижения успеха в деле воспитания.

Очень важно показать родителям *свою заинтересованность и доброжелательность по отношению к их ребенку*. Психологи отмечают, что позитивный психологический контакт в общении с родителями возникает сразу же, как только учитель показывает, что видит положительные стороны в характере ученика, симпатизирует ему. Согласитесь, что добрые, хорошие начала существуют в любом ребенке, даже в самом отчаянном нарушителе школьной дисциплины и заядлом двоечнике. Ведь часто так ведут себя активные, инициативные и самостоятельные дети, склонные к лидерству.

Когда родитель видит дружелюбное отношение учителя и чувствует, что тот по-настоящему заботится о благополучии его ребенка, он перестает прибегать к «психологической защите» и готов к сотрудничеству.

Какими же могут быть формы сотрудничества с родителями?

К традиционным относится участие родителей в работе родительского комитета. Однако существует немало и других форм сотрудничества.

Педагог может предложить одному из родителей самому провести родительское собрание или выступить на нем и рассказать, с какими проблемами тот сталкивается в воспитании ребенка и каким образом пытается их разрешить. При этом важно организовать обсуждение этих проблем родителями всех детей.

Актуально было бы выступление родителя, у которого были сложности во взаимоотношениях с собственным ребенком и который су-



мел их преодолеть. Такому родителю необходимо дать возможность открыто поделиться своим опытом в воспитании сына или дочери. Выстроенная таким образом беседа гораздо более эффективна, чем, например, просто зачитывание фамилий отличников или списка нарушителей дисциплины.

Педагогу можно также поделиться опытом воспитания своего ребенка, озвучив уже проанализированные возможные промахи и родительские удачи. В любом случае путь только один: искать новые содержательные и неформальные формы участия родителей в совместном с вами воспитании ваших учеников.

Часто бывает так, что в процессе общения каждый собеседник стремится отстоять собственное мнение. Однако успешность беседы зависит не от того, смог ли учитель доказать свою правоту, а от того, сумел ли он привлечь родителей к активному участию в воспитании и обучении ребенка, показал ли образец высокой культуры общения и улучшились в целом эти взаимоотношения. Ведь основная цель беседы учителя с вызванными в школу родителями «проблемного» ребенка состоит не в том, чтобы доказать, какой он плохой, а в том, чтобы организовать совместно с ними воспитательную работу, направленную на поддержку и помощь ребенку.

Положительные результаты в беседе не будут достигнуты, если начнется обсуждение черт характера ребенка, лежащих в основе плохой успеваемости или нарушений дисциплины. Разговор может увязнуть в обвинениях, и родители не почувствуют, что учитель, как и они, заботится о благополучии ребенка. В итоге учитель может окончательно лишиться поддержки родителей, и конструктивного диалога между ними не получится.

Чтобы избежать такого плачевного результата, необходимо направить беседу в русло обсуждения именно проблемы воспитания. Сформулируйте, какие объективные и субъективные причины, на ваш взгляд, лежат в основе плохой успеваемости и дисциплины ребенка, какие педагогические и воспитательные мероприятия следует организовать, чтобы улучшить создавшееся положение. Например, ребенок

плохо учиться потому, что у него запущены некоторые школьные предметы – следует оказать помощь по этим дисциплинам.

*Работа с родителями «трудного» ученика прошла успешно, если:*

- вам удалось избежать противостояния и отчуждения с ними;
- вы смогли удержаться сами или удержать родителей от взаимных упреков и обвинений;
- вы удачно сформулировали проблему воспитания и родители поняли и приняли вашу формулировку;
- если вы обсудили совместные действия по решению имеющейся у ребенка проблемы в обучении и воспитании.

И тогда с полным основанием вы сможете испытать профессиональное удовлетворение после разговора с родителями при условии, что сумеете объединиться с ними против проблемы ребенка и разработать план конкретных совместных действий по ее решению.

### Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
2. Дубровина И. В. Руководство практического психолога. – М., 1999.
3. Непомнящий Н. И. Становление личности ребенка. – М., 2004.

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ ПЛАСТИЧНОСТИ

**Л. Н. Сляднева, Е. П. Библин**

*(Ставропольский государственный педагогический институт)*

В статье проанализирована проблема двигательного-координационных качеств, пластичности движений личности. Авторами описаны характерные особенности пластичности, ее составные компоненты, разновидности и критерии. Пластичность рассмотрена как двигательное-координационное качество, гармоничное по форме и ритму движение, отражающее духовный и внутренний мир человека.

*Ключевые слова:* двигательные-координационные качества, пластичность, движения, статическая пластичность, динамическая пластичность.

# SOCIOCULTURAL FUNCTIONS OF PLASTICITY

**L. N. Sliadneva, E. P. Biblin**

The paper analyzes the problem of motor coordination qualities, plasticity of personal movements. The authors describe character features of plasticity as well as its components, varieties, and criteria. The flexibility is considered as a motor coordination quality, harmonious in form and rhythm movement reflecting spirit and inner human world.

*Key words:* motor coordination qualities, plasticity, movements, static plasticity, dynamic plasticity.

В настоящее время возросло внимание к изучению двигательных координационных качеств человека. Однако среди многочисленных публикаций, посвященных данному вопросу, пластичности уделяется незначительное внимание. Впервые на это качество указал Н. А. Бернштейн (1947, 1991), назвав его пластикой. По его мнению, это определенное по рисунку и ритму движение человеческого тела, отражающее его духовный и внутренний мир. В трудах других авторов мнение Н. А. Бернштейна о пластике движений не нашло отражения, и пластичность как одно из важных двигательных координационных качеств до настоящего времени не изучена.

Известный американский ученый Бенджамин Лоу (1984) обращает внимание на такую двигательную характеристику в спорте, как плавность, т. е. изящество, грациозность. По его мнению, плавность возникает благодаря динамической форме и создает впечатление повышенного контроля, равновесия, чувства времени.

В каждом виде спорта обращает на себя внимание пластичность движений, создающая специфическую привлекательность для зрителей. Так, например, поза штангиста, передающая глубокое внутреннее спокойствие, достоинство, готовность к преодолению огромного веса, плавное и размеренное начало подготовительных действий свидетельствуют о наличии у спортсмена определенного уровня пластичности. Движения высококлассного бегуна, сравнимые с образом

парящей птицы, также характеризуются высокой пластичностью. Грациозность присуща и прыгунам с шестом в высоту, выполняющим сложнейшие упражнения настолько плавно, виртуозно, что полет их тела в безопорной фазе воспринимается зрителями как естественные, легкие, красивые движения. Именно двигательные действия, близкие к совершенству, характеризуются наличием пластичности.

Как двигательно-координационное качество пластичность невозможна без высокого уровня согласованности двигательной активности мышц, ритмичности движений, обеспечивающей чередование работы мышц – сгибателей и разгибателей, а также темпа, динамики и гармонии. Уровень развития пластичности находится в прямой зависимости от двигательного опыта, координационных способностей и технического мастерства.

Характерной особенностью пластичности является ее зависимость от эмоционального настроения, особого состояния души, связанного с проявлением различных чувств: уверенности в победе и радости от ее предвкушения, готовности донести до зрителей красоту своего вида спорта.

Составными компонентами пластичности являются:

1) индивидуальный стиль:

– выверенность движений (приземление в ожидаемой точке, выполнение упражнений по четко рассчитанной траектории, амплитуде, высоте);

– самоконтроль (правильно выбранный главный момент приложения усилий, чередование напряжения с расслаблением, строго избирательное участие мышечных групп);

– насыщенность двигательными действиями, требующими мощности, резкости (сочетающей силу и быстроту), точности;

2) грация (грациозность движений):

– сочетание силы и красоты движений;

– пространственная точность и максимальная амплитуда;

– контрастность движений;

- манера держаться свободно, раскованно при больших нагрузках;
- контакт со зрителем («чувство зрителя»);
- гармоничность двигательных действий, обеспечивающая единство, согласованность, соразмерность частей единого двигательного акта, а также включение разнохарактерных движений: симметричных и асимметричных, силовых и маховых, динамических и статических, быстрых и медленных, длинных и коротких, контрастных и дополняющих друг друга, простых и сложных;

3) артистичность исполнения в сочетании со сложностью упражнений:

- непрерывность движений от начала до конца без пауз, отсутствие неоправданных остановок, нарушающих композицию;
- единство физического и внутреннего состояния (тела и духа)

[3, с. 74–75].

Пластичность имеет две разновидности: статическую и динамическую, каждая из которых представлена специфическими и неспецифическими проявлениями.

*Статическая пластичность* отражает эмоциональное состояние человека в один из моментов, когда его духовный мир раскрывается наиболее полно. Она может передавать внутреннее состояние спортсмена в момент максимального усилия, позволяя демонстрировать его физическую и духовную мощь. Любое проявление статической пластичности связано со стремлением к совершенству и может проявляться в момент окрыления, когда спортсмен максимально близок к победе, ощущает ее всем своим существом. Поэтому каждое произведение искусства с изображением спортивной символики служит средством общения между людьми, так как содержит информацию, воздействующую на человека, его внутренний мир. Так, скульптура дает представление об идеальной форме и красоте тела людей разных веков и является свидетельством постоянного стремления человека к физическому совершенству. Картина как один из видов искусства призвана не только запечатлеть с максимальной точностью соразмерность движений человека, но и передать его характер,

стремление к гармонии, поэтому изображение на ней является одной из разновидностей статической пластичности. Картины спортивной тематики обладают огромным энергетическим потенциалом. Мастерство художника помогает передать зрителям как физическое совершенство атлета, так и соразмерность, гармоничность движений, достигнутое его внутренним состоянием. Большими возможностями для передачи пластичности располагает фотография: с ее помощью можно передать характер движений кистей рук, выражение лица, глаз [1].

Большой информативностью обладает поза спортсмена. Через нее можно передать внутреннюю радость и печаль, состояние глубокой сосредоточенности, победное ликование, драматизм поражения. Каждое из этих состояний выражается движениями рук, определенным наклоном, поворотом головы, напряжением плеч.

Настроение человека проявляется и через различные жесты. Например, одержавший победу спортсмен высоко вскидывает руки вверх, сжатые в кулак пальцы демонстрируют его большую внутреннюю силу, устремленность, твердый характер.

*Динамическая пластичность* характеризует качественные стороны близких к совершенству двигательных действий в спорте, искусстве, трудовой и бытовой деятельности.

Высокий спортивный результат немислим без достижения определенного уровня красоты и пластичности. Движения мастеров фигурного катания, синхронного плавания, прыгунов в воду поражают высокой степенью выразительности, грациозности. Это является свидетельством достижения высочайшей внутренней согласованности работы крупных и мелких мышц, пластичностью и ритмичностью каждого двигательного действия. Выразительность телодвижений: поворотов, наклонов, вращений, приседаний – в каждом виде спорта имеет свои особенности. Так, движения копьеметателя не похожи на действия прыгуна с шестом или боксера, но каждый высококлассный мастер отличается высоким уровнем пластичности.

Пластичность движений рук в зависимости от вида спорта решает разные задачи. Так, дальность полета диска, гранаты, ядра в значи-

тельной степени зависят от финального усилия, в котором проявляется высокий уровень не только скоростно-силовых качеств, но и координационных, среди которых немаловажное значение имеет пластичность. В фигурном катании, гимнастике, акробатике отдельное движение руки может подчеркнуть красоту, легкость, завершенность двигательного акта или показать переход к другому действию.

Движениями рук спортсмен может передать свое внутреннее состояние: широко разведенные, раскрытые вверх ладони передают радость, открытость души; опущенные вниз кисти скрещенных рук подчеркивают легкую грусть, печаль, смирение. Таким образом, пластичность кистей рук помогает создать определенный выразительный образ. Движения рук имеют также большое значение в спортивных играх, единоборствах, в других видах спорта. Так, траектория и направление удара в волейболе во многом зависят от силы удара кисти, поэтому пластичность выражается здесь в резких отрывистых движениях, демонстрирующих мощь атлета, твердость характера, волю.

Пластичность движений нижних конечностей более всего проявляется во время легкоатлетических, акробатических прыжков, пируэтов, поддержек в фигурном катании, в беге.

Одним из проявлений динамической пластичности является эмоциональная мимика, с помощью которой передается внутреннее состояние человека. Слезы радости на просветленном спокойном лице показывают счастье достигнутой победы. Мимикой лица можно показать недоумение человека, непонимание нежелательно складывающейся ситуации. Она включает в себя такие моменты, как сжатие и разжатие губ, движения глазами, бровями. Высококвалифицированные спортсмены достигают такого уровня управления мимикой лица, который позволяет скрыть отрицательные эмоции даже при сильном болевом ощущении или серьезной неудаче.

Смысловый жест как одно из проявлений пластичности имеет две разновидности: условный и безусловный. *Условный* помогает молча отдавать указания, распоряжения, приказания. Например, показав рукой на дверь, человек тем самым как бы говорит: «Выйди!» или

«Иди!». Палец, указывающий на стул, заменяет собой указание: «Сядь!». *Безусловный* смысловой жест характерен для разнообразной двигательной деятельности, связанной с проявлением безусловно-рефлекторных реакций. Так, резкий бросок мяча заставляет человека уклониться, присесть.

Группу неспецифических проявлений пластичности составляют разнообразные бытовые, трудовые движения. Так, движения высококлассного токаря, плотника отличаются не только отсутствием лишних движений, но и высокой степенью их соразмерности, плавности, подчиненности строгому ритму. Каждое движение имеет четко выраженное начало, постепенное увеличение его интенсивности и завершенность.

Мимика передает настрой человека и его состояние в данный момент. Например, спокойная улыбка является свидетельством хорошего расположения духа. Нахмуренные, сдвинутые брови, сжатые губы – признак недовольства, глубокой сосредоточенности.

Критериями пластичности являются:

1. Степень внутреннего ощущения характера двигательного действия: точность пространственных, временных и силовых характеристик движения.

2. Уровень развития артистичности:

- эмоциональный подъем;
- выражение чувства вдохновения, окрыленности, раскованности;
- ощущение полного слияния движений с музыкой.

3. Степень самообладания:

- отсутствие тремора;
- идеальная осанка.

4. Степень сопереживания и контакт со зрителями.

Одним из ведущих факторов, определяющих степень проявления пластичности, служит соразмерность развития и выраженности физических качеств. Известно, что без определенного уровня силы, быстроты, выносливости, а также ловкости, подвижности, точности, гибкости невозможно передать характер любого достаточно сложного



двигательного действия. Далеко не каждое упражнение требует максимального проявления силы или гибкости. Вместе с тем очевидно, что при их слабой выраженности также невозможно освоить двигательное действие без искажения его качественных характеристик. Поэтому строгое соответствие физических качеств является одним из важных составляющих проявления пластичности.

Следующим фактором выступает уровень развития межмышечной и внутримышечной координации. Любое двигательное действие характеризуется проявлением нервной, мышечной и двигательной координации. Благодаря взаимодействию этих видов координации обеспечивается программирование действий, позволяющее решить двигательную задачу.

Генетические особенности как один из факторов, в определенной мере определяющих проявление пластичности, формируют индивидуальный стиль спортсмена, артистизм, гармоничность движений и грациозность. Типологические особенности нервной системы – также один из факторов, влияющих на проявление пластичности. Явно выраженный холерический темперамент человека находит выход в резких, контрастных движениях, в высоком темпе, скоростно-силовой направленности. Уравновешенный спортсмен предпочитает движения широкой амплитуды, соразмерные, более ритмичные.

Эмоциональное состояние во многом определяет внешнее и внутреннее поведение человека, способствуя всплеску чувств, подъему настроения. При этом важен самоконтроль, так как чрезмерное проявление эмоций приводит к нарушению гармоничности и искажению индивидуального стиля.

Естественное состояние пластичности развивается у человека в процессе его жизни, в зависимости от определенных условий. Одно из них – уровень развития физических качеств: силы, быстроты, выносливости. Трудно говорить о пластичности движений при низких показателях скоростно-силовых качеств.

Специально организованные занятия приводят к закономерному приросту пластичности независимо от того, ставится ли такая задача.

Однако по мере повышения мастерства происходит возрастание физических качеств, в том числе и пластичности [2].

Таким образом, пластичность как двигательльно-координационное качество есть гармоничное по форме и ритму движение, отражающее духовный и внутренний мир человека.

### Список литературы

1. *Матвеев Л. П.* Теория и методика физической культуры. – М., 2004.
2. *Назаренко Л. Д.* Пластичность как одно из проявлений двигательно-координационных способностей. – Ижевск, 1998.
3. *Филиппович В. И.* О необходимости системного подхода к изучению природы ловкости. – М., 2006.

## МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. А. Суханова**

*(Ставропольский государственный университет)*

В статье непрерывное образование рассмотрено как педагогическая система. Описаны условия эффективной реализации задач непрерывного образования на основе обеспечения преемственности его ступеней. Проанализированы важнейшие задачи модернизации школьного образования, особенности дифференциации его содержания и возможности профильного обучения.

*Ключевые слова:* образование, непрерывное образование, профильное обучение, преемственность школьного образования.

# MODELS OF SPECIALIZED GENERAL EDUCATIONAL TRAINING IN CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM

**N. A. Sukhanova**

The paper considers continuous education as a pedagogical system. Conditions of efficient realization of continuous education goals on the basis of securing succession of its stages are described. The most important modernization goals of school education, differentiation features of its content as well as possibilities of specialized training are analyzed.

*Key words:* education, continuous education, specialized training, succession of school education.

В условиях постоянного обновления научных знаний, революционных темпов развития техники и технологий, форм организации труда закономерно встает вопрос о необходимости создания системы непрерывного образования, о переходе к новой парадигме образования – «образования через всю жизнь». Эта парадигма отражает, по существу, требования современного общества к качеству подготовки трудовых ресурсов, когда «...воспроизводство участников трудовых отношений осуществляется системой непрерывного образования, обладающей большой гибкостью, обеспечивающей удовлетворение образовательных запросов индивидуума и общества и характеризующейся высокой дифференциацией» [1, с. 18].

Для общества непрерывное образование – это средство расширенного воспроизводства его интеллектуального и культурного потенциала, для государства – фактор ускорения социального и научно-технического прогресса, обеспечения стабильного развития производства, для каждого человека – условие готовности к профессиональной деятельности при постоянном изменении технологий. Характеризуя непрерывное образование, К. Я. Вазина отмечает: «Непрерывное образование как педагогическая система – это совокуп-

ность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетенции, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности» [2, с. 18].

Одним из важнейших условий эффективной реализации задачи построения системы непрерывного образования является обеспечение преемственности ее ступеней. Переход от традиционной парадигмы образования к личностно ориентированной, обусловленный потребностью динамически развивающегося российского общества в профессионально компетентных специалистах, способных к самостоятельной деятельности в изменяющихся условиях, с развитым чувством ответственности за самореализацию на выбранном жизненном пути, готовых к непрерывному самообразованию, требует активного поиска путей обновления системы образования, достижения им нового качества.

Концептуальные основы профильного обучения выстраиваются с учетом мировых и отечественных тенденций развития образовательных систем, в которых продуктивная творческая деятельность, направленная на создание новых знаний, приобретение нового социального опыта, признается более значимой, чем простое усвоение дисциплинарных знаний.

Большой вклад в изучение основных идей профильного обучения старшеклассников внесли такие видные ученые и педагоги, как И. А. Арабов, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, В. Н. Гуров, Э. Д. Днепров, В. М. Кларин, Ю. А. Лобейко, М. А. Пинская, В. Ф. Сахаров, Л. Н. Серебренников, П. И. Третьяков, В. А. Шаповалов, И. А. Шаповалова, В. Ф. Шаталов, Н. М. Шахмаев, С. Н. Чистякова и др. Мониторингу и оценке эффективности внедрения в практику идей профильного обучения посвящены научные исследования Е. Н. Жуковой, А. А. Каракотовой, М. Э. Кожевниковой, А. Ф. Мазник, Т. А. Олейник, В. В. Тверских, Г. Ф. Трубиной, Л. О. Филатовой, А. А. Чернышева, А. П. Шестакова и др.

Общие подходы к соотношению базовой и профильной подготовки и построению отдельных профилей отражены в работах Л. Н. Боголюбовой, Г. В. Дорофеева, Л. В. Кузнецовой, Б. А. Ланиной, М. Б. Туровского и др. Дидактическому и методическому обеспечению профильной подготовки посвящены работы Т. А. Козловой, Т. М. Матвеевой, В. А. Пименовой и др. Некоторые обобщения и методические рекомендации по практической реализации профильного обучения представлены в работах О. Г. Андрияновой, Г. М. Кулешовой, В. П. Лебедевой, Л. Ю. Ляшенко, Н. Ф. Родичева, С.Н. Чистяковой и др.

К числу важнейших задач модернизации школьного образования следует отнести разностороннее развитие детей, их творческих способностей, умений и навыков самообразования, формирование у молодежи готовности и навыков адаптации к меняющимся социальным условиям жизни общества. Решение этих задач невозможно без дифференциации содержания школьного образования. Дифференциация содержания, организационных форм, методов обучения в зависимости от познавательных потребностей, интересов и способностей учащихся важна на всех этапах обучения, но особенно актуальна на старшей ступени школьного образования. Именно поэтому сейчас и ставится задача введения в старших классах профильного обучения, ориентированного на удовлетворение познавательных запросов, интересов, развитие способностей и склонностей каждого школьника.

Это одно из важнейших направлений обновления отечественного школьного образования. По мнению широкой общественности, профилизация содержания образования в старших классах является сейчас не только наиболее ярко выраженным, зримым шагом в развитии школы, но и одним из наиболее позитивно оцениваемых мероприятий в ее модернизации.

Как известно, на старшей ступени, с одной стороны, завершается общее образование школьников, обеспечивающее функциональную грамотность, социальную адаптацию личности, с другой стороны, происходит социальное и гражданское самоопределение молодежи.

Эти функции старшей ступени школы определяют направленность содержания образования в ней на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, осознающей свои гражданские права и обязанности, ясно представляющей себе потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути.

Ориентация на новые цели и образовательные результаты в старших классах – это ответ на новые требования, которые предъявляет общество к социальному статусу каждого человека. Наиболее важные среди этих требований – быть самостоятельным, уметь брать ответственность за свои действия и решения, за успешность выбора и осуществления жизненных планов, иметь гражданскую позицию, уметь учиться, овладевать новыми способами деятельности, профессиями в зависимости от конъюнктуры рынка труда и т. д.

Существующая структура образования старшей ступени школы эффективно реализовать эти задачи не в состоянии. Поэтому и предусматривается профильное обучение. Ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Профильное обучение – одно из направлений дифференциации обучения, когда за счет целенаправленных изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса создаются условия для эффективной реализации индивидуализации обучения, более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, открываются принципиально новые возможности для образования старшеклассников в соответствии с их способностями, склонностями, профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования и выбора дальнейшего жизненного пути.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником собственной, индивидуальной образовательной траектории. Переход к профильному обучению преследует, как указывается в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования Минобрнауки РФ, следующие основные цели:

- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения ими индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным группам обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности углубленного изучения отдельных учебных предметов;

- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к поступлению в вузы и освоению программ высшего профессионального образования.

В Концепции профильного обучения ставится задача соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых в образовании общесистемных нововведений.

Определенное Концепцией модернизации российского образования введение профильного обучения требует уточнения набора различных видов общеобразовательных учреждений и изменения действующего типового положения об общеобразовательном учреждении. Соответственно, требуют разработки вопросы нормативного финансирования профильного обучения с учетом различных источников бюджетного финансирования. В концепции также рассматривается вопрос о профильной общеобразовательной подготовке в системе начального и среднего профессионального образования.

Необходимость одновременного усвоения учащимися учреждений начального и среднего профессионального образования учебного ма-

териала, определяемого двумя стандартами (общего среднего и профессионального образования), приводит к перегрузкам и снижению качества как общего образования, так и профессиональной подготовки выпускников. Сохраняется жесткая видовая структура образовательных программ, учащиеся и студенты ограничены в выборе образовательной траектории.

Важной предпосылкой модернизации общеобразовательного цикла в программах начального и среднего профессионального образования является относительная завершенность программы основной школы по большинству основных образовательных областей (например, курс естествознания должен быть достаточно завершенным для будущих филологов, а курс истории – для будущих математиков) [3].

Рассмотрим основные направления и формы организации профильного обучения.

Любая форма профилирования обучения ведет к сокращению инвариантного компонента. В отличие от привычных моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов, когда один-два предмета изучаются по углубленным программам, а остальные – на базовом уровне, реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала непрофильных предметов в рамках базовой общеобразовательной подготовки учащихся.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что должно обеспечить гибкую систему профильного обучения. Эта система включает в себя три типа учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

*Базовые общеобразовательные предметы* являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения: математика, история, русский и иностранные языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей),



естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

*Профильные общеобразовательные предметы* определяют направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология – профильные предметы в естественнонаучном профиле; литература, русский и иностранные языки – в гуманитарном профиле; история, право и экономика – в социально-экономическом профиле. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание учебных предметов двух указанных типов составляет федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. Достижение выпускниками уровня требований Государственного образовательного стандарта по базовым общеобразовательным и профильным предметам определяется по результатам Единого государственного экзамена.

*Элективные курсы*, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы, выполняют две функции. Одни из них могут дополнять изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне, например, элективный курс «Математическая статистика» дополняет изучение профильного предмета «Экономика». Другие элективные курсы служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий, например, курсы «Информационный бизнес», «Основы менеджмента» и др. – в социально-гуманитарном профиле; курсы «Химические технологии», «Экология» и др. – в естественнонаучном профиле. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточным по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам Единый государственный экзамен не проводится.

Примерное соотношение объема базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

Чтобы полностью удовлетворить свои познавательные потребности, учащиеся должны иметь возможность изучать интересующие их предметы из других профилей, используя для этого различные модели организации профильного обучения:

1. *Модель внутришкольной профилизации.* Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным или многопрофильным. Даже если общеобразовательное учреждение в целом не ориентировано на конкретные профили, за счет значительного увеличения количества элективных курсов оно может в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы (в том числе в форме многообразных учебных межклассных групп).

2. *Модель сетевой организации.* В этой модели профильное обучение учащихся школы осуществляется путем целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов других образовательных учреждений. В этом случае одна из возможных форм организации предполагает объединение нескольких общеобразовательных учреждений вокруг одного из них, выполняющего роль «ресурсного центра» благодаря достаточному методическому, техническому и кадровому обеспечению. При этом каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Вторая форма представляет собой кооперацию общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования. В этом случае учащимся предоставляется право выбора профильного обучения не только там, где они учатся, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные

курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.).

Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов с учетом нормативов учебного времени, каждая школа вправе формировать собственный учебный план. Это оставляет образовательному учреждению широкие возможности для организации одного или нескольких профилей, а учащимся – для выбора профильных и элективных курсов, сочетание которых может варьироваться с учетом индивидуальных запросов каждого ученика.

Предложенный подход не исключает возможности возникновения и развития универсальных (непрофильных) школ и классов, не ориентированных на профильное обучение, и различного рода специализированных общеобразовательных учреждений (хореографических, музыкальных, художественных, спортивных школ, школ-интернатов при крупных вузах и др.).

Решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления [4].

Однако все усилия по созданию эффективных моделей профильного обучения на этапе специализации (10–11-е классы) окажутся напрасными, если учащиеся основной ступени к окончанию девятого класса не смогут выбрать профиль обучения в соответствии со своими желаниями и возможностями. Поэтому особое значение в Концепции профильного обучения придается предпрофильной подготовке учащихся. В соответствии с рекомендациями Министерства образования РФ по организации предпрофильной подготовки (№ 03-51-157 ин/13-03 от 20.08.2003 г.) в 9-х классах общеобразовательных учреждений к такой подготовке относятся мероприятия по профильной ориентации и психолого-педагогической диагностике учащихся, их анкетирование, консультирование, организация «пробы сил» и т. п. Целью профильной ориентации является оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании обу-

чения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального и среднего профессионального образования. Профильная ориентация способствует принятию школьниками обоснованного решения о выборе направления дальнейшего обучения.

Предпрофильная подготовка – это, по сути, хорошо знакомая школьным психологам профориентационная работа, которая проводилась ранее в школах в различных формах – в виде уроков, экскурсий, факультативных занятий, индивидуальных и групповых профконсультаций, тренингов. Различия заключаются в том, что школьная профориентация, компонентами которой, как известно, являются профессиональное информирование и профессиональное консультирование, не требовала от старшеклассника профессионального выбора в стенах школы, откладывая его на неопределенное время. Профильное обучение «подталкивает» учащихся к этому выбору уже в школе, форсируя процесс профессионального самоопределения. В этих условиях возрастают требования к качеству профориентационной работы. Повышается и ответственность взрослых, проводящих отбор в профильные классы.

Поэтому предпрофильная подготовка должна начинаться за год-два до проведения отбора в профильные классы. Цель предпрофильной подготовки – формирование у школьника реалистичных уровней самовосприятия и притязаний, раскрытие и развитие способностей, воспитание трудовой мотивации. Без всего этого отбор в профильные классы превратится в селекцию «перспективных» учеников, способствуя дальнейшему расслоению нашего общества [4].

Следует учитывать, что число желающих продолжить образование в профильных классах может превысить возможности приема в эти классы. Поэтому необходимо решить вопрос об открытой и обоснованной процедуре проведения подобного конкурсного отбора. В связи с этим целесообразно предусмотреть наряду с итоговой аттестацией выпускников основной школы, механизм, позволяющий объективно оценить уровень готовности учащихся к продолжению образования по тому или иному профилю, а также создать основу для внедре-

ния в практику механизмов эффективного и прозрачного конкурсного отбора в старшую профильную школу.

Подводя итоги краткого анализа направлений развития образования в настоящее время, можно отметить, что для повышения эффективности преемственности в обучении важнейшими из них являются: переход к системе непрерывного образования по формуле «образование через всю жизнь», усиление вариативности образования на всех его ступенях; стремление к большей практической ориентации результатов обучения; информатизация образования. Именно эти направления и могут стать стержневыми в осуществлении профильного обучения в настоящее время. При этом очевидно, что все они тесно связаны друг с другом, реализация одного является условием реализации других.

Таким образом, профильное обучение направлено на реализацию идеи личностно ориентированного образования, которое обеспечивает: самореализацию обучающихся, их саморазвитие, адаптацию, саморегуляцию, самозащиту, самовоспитание; создание условий для становления самобытной личности; подготовку к решению жизненно важных проблем.

### Список литературы

1. *Батаршев А. В.* Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб., 2005.
2. *Вазина К. Я.* Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998.
3. *Даутова О. Б.* Самоопределение личности школьника в профильном обучении / Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб., 2006.
4. *Резапкина Г. В.* Отбор в профильные классы. – М., 2005.
5. *Филатова Л. О.* Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. – М., 2005.

## НАШИ АВТОРЫ

А

**Артеменко Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета.

Б

**Библин Евгений Петрович**, аспирант кафедры физкультуры Ставропольского государственного педагогического института.

В

**Везиров Тимур Гаджиевич**, доктор педагогических наук, профессор Дагестанского государственного педагогического университета.

Г

**Гаджимагомедова Динара Гаджимагомедовна**, соискатель кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета.

**Гайко Михаил Евгеньевич**, директор Новокузнецкого училища (техникума) олимпийского резерва.

**Гладкова Ольга Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

**Горбунова Ирина Анатольевна**, педагог-психолог Новокузнецкого училища (техникума) олимпийского резерва.

Д

**Давыдова Наталья Ивановна**, кандидат педагогических наук, учитель мировой художественной культуры Крюковской средней общеобразовательной школы.

**Демиденко Оксана Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета.

**Допул Урана Павловна**, старший научный сотрудник Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва, аспирант кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО НГПУ.

И

**Исмаилов Иса Ахмедоглы**, кандидат педагогических наук, доцент Азербайджанского государственного педагогического университета.

К

**Козырева Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк).

**Кошелев Алексей Алексеевич**, учитель физической культуры основной общеобразовательной школы № 103 (г. Новокузнецк).

М

**Макадей Людмила Ильинична**, кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета.

П

**Паскал Виктория Викторовна**, педагог-психолог Усть-Нерской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII–VIII вида.

С

**Сляднева Любовь Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор Ставропольского государственного педагогического института.

**Суханова Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета.

# ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *Н. А. Егина*

Компьютерная верстка – *И. С. Сидоренко*

---

Подписано в печать 25.08.2011. Формат 60 × 84/16. Печать RISO.

Уч.-изд. л. 9,0. Усл. п. л. 8,37. Тираж 354 экз.

Заказ № 875.

---

630126, Педуниверситет, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Отпечатано:

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск,

ул. Дуси Ковальчук, 1, оф. 202,

тел. 8 (383) 236-13-43, e-mail: nemopress@mail.ru