

ISSN 2409-3785



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (48)
2016

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук прафесар Д.С. Лаўрыновіч (нам. галоўнага рэдактара);
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагагіка:

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

Псіхалогія:

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Научно-методический журнал "Вестник Магилёвского государственного
университета имени А.А. Куляшова" включен в РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования),
лицензионный договор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

ЗМЕСТ

СНАПКОВСКАЯ С. В. Педагогические концепции национального образования конца XIX – начала XX в. в общероссийском контексте	4
АНИЩЕНКО О. А. Поиск форм, методов и содержания подготовки дошкольных работников: 1917–1930 гг.	15
СТАРОВОЙТОВА Т. А. Самообразование – важное условие профессионального становления будущего учителя начальных классов	25
ЛУКАШКОВА И. Л., БАТУРА И. Н. Теоретическое обоснование модели подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода	30
КОЗЫРЕВА Н. В. Преодоление проблемы стигматизации детей в группе учреждения дошкольного образования	39
РОМУСИК М. Н. Личностное развитие детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	47
ПАДАЛИНСКАЯ И. А., ГЕДРАНОВИЧ В. В., КОМКОВА Е. И. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и пищевого поведения у девушек, работающих в сфере модельного бизнеса	58
ЗАЙЦЕВА А. В. Гуманистическая основа межличностных отношений педагога и студента как условие формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки	65
КОЗЛОВ Е. А., ШАРУХО И. Н., ЯРОТОВ А. Е. Формирование структуры постклассической лекции	70
ШУТОВ В. В., КУЧЕРОВА А. В., МАСЛОВСКИЙ Е. А., ЯКОВЛЕВ А. Н. Особенности сохранения физического и “телесного” здоровья у младших школьников	75
МИСКЕВИЧ Т. В., СТАРОВОЙТОВА Т. Е. Сравнительная характеристика адаптационных возможностей и уровня физической подготовленности студентов факультета педагогики и психологии детства	83
ЯКУБОВСКИЙ Д. А., ЗИМНИЦКАЯ Р. Э. Уровни физического состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа	90
ПАРХОМЕНКО Е. Н. Об интеграции образовательных технологий в учебном процессе с целью формирования логического мышления учащихся 5–8 классов	99
УГЛИКОВ С. А. Мониторинг качества преподавания теоретических сведений по учебному предмету “Физическая культура и здоровье” в учреждениях общего среднего образования Могилевской области	108
ФИЛИПЕНКО О. В. Анализ исходной математической грамотности обучающихся на уровне профессионального образования	115
ЮБЛЕЙНЫЕ ДАТЫ	
Научно-педагогическая деятельность О. А. Анищенко	122
Вокально-педагогическая деятельность Л. Е. Браиловской	125

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.01(091)(476)“19/20”

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в. В ОБЩЕРОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

С. В. Снапковская

доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор
Белорусский государственный университет

В статье рассматриваются ключевые моменты процесса формирования общероссийских и национальных моделей образования конца XIX – начала XX в. На основе ретроспективного анализа представлена авторская фреймовая модель, позволившая гипотетически гармонизировать национальные и универсальные ценности в конкретном историко-культурном контексте.

Ключевые слова: модель национального образования, аксиологические основания, иерархия образовательных ценностей, белорусская школа концепции образования и воспитания, правительственное и национальное направления в образовании и педагогической мысли.

Введение

На рубеже XIX–XX вв. культурная целостность Российского государства находилась в прямой зависимости от существования единой, слаженной и жизнеспособной школьной системы, на что и была направлена образовательная политика правительства. Наличие в составе России различных по ментальности, направленности и уровню культурного развития регионов выводило образование в авангард создания общего мировоззрения и самосознания граждан. В этой связи правительство предприняло ряд шагов по разработке правовых, нормативных и кадровых оснований единой школьной системы. Однако в отношении белорусско-литовских губерний эти шаги не опирались на конкретную национальную почву, что выразилось в отсутствии учета историко-культурной специфики, воспитательного ресурса народной педагогики, а также данных научно-педагогических исследований. В результате правительственное и национальное направления развития образования и педагогической мысли оказались разноректорными, что привело к дестабилизации образовательного пространства и к практической невозможности продуктивного функционирования единой педагогической среды на территории Беларуси.

Основная часть

Закономерной реакцией передовых представителей педагогической мысли стала разработка теоретических концепций, раскрывающих возможные пути гармонизации процесса школьного националстроительства. Автором данной статьи были выделены две основные группы педагогических концепций пореформенного периода: первую группу составили концепции, созданные в общероссийском контексте, вторую – в собственно национальном (белорусском). Анализ сущности наиболее характерных

для каждой группы концепций позволил нам создать соответствующие модели – иными словами, системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, отражающих обобщенный механизм эффективного школьного национально-образовательного процесса в концептуальном осмыслении педагогов дореволюционного периода.

Современный российский историк педагогики Л.Н. Беленчук охарактеризовала концепции национального образования и воспитания в общероссийском контексте в рамках трех направлений развития педагогики. Государственное направление, основанное на уваровской триаде “православие, самодержавие, народность”, было представлено К.П. Победоносцевым, П.И. Ковалевским, А.А. Царевским, К.Н. Ярошем. Сторонники народно-религиозного направления – Л.Н. Толстой, В.В. Розанов, С.А. Рачинский – поддерживали традиционную крестьянскую школу, основанную на христианской этике и демократических принципах. Представленное В.Я. Стоюниным, В.Н. Сорокой-Росинским, П.П. Блонским гражданское направление основывалось на синтезе общечеловеческих и цивилизационных ценностей и идеалов [1, с. 92–93].

Основываясь на воззрениях К.Д. Ушинского об ориентирующей и организующей функции народности в образовании, выстраивала свою педагогическую систему теоретик и практик российского образования В.А. Волкович (1873 – после 1946 гг.). Поскольку содержание работ исследовательницы непосредственно и глубоко увязано с проблемой национального образования и воспитания и соответствует нашим научным интересам и современным представлениям, остановимся на малоиспользуемых ее трудах, представляющих и сегодня теоретическую ценность. В одной из своих первых работ “О проекте построения новой, идеальной русской школы, на основании так называемой философии новой русской школы” (1907) она отмечает, что формулировку Н.И. Пирогова – воспитание человека в человеке – раскрыли К.Д. Ушинский и В.Я. Стоюнин, наметив пути к выяснению сущности национального воспитания [2, с. 299].

В труде “Национальное воспитание как задача гармонического развития” (1912) она подчеркивает, что национальное воспитание не может быть рассмотрено независимо от других сторон национального вопроса, но должно быть от него обособлено, т. е. заключено в себе свое специфическое, которое и должно быть выделено, выявлено и изучено. В этой связи В.А. Волкович раскрывает факторы национального воспитания и определяет его основные этапы: выявление национального типа, выяснение национального идеала, поиск средств обращения национального типа в национальный идеал [3, л. 1].

Первый из вышеназванных этапов предполагает, прежде всего, осмысление самой категории “национальный тип”. Эту категорию В.А. Волкович определяет через категории “лицо народа”, “индивидуальность”. Исследовательница подчеркивает, что психология нации не складывается из простой совокупности индивидуумов и не составляет средний тип всех индивидуумов, а есть нечто сложное, определенное, составляющее так называемое “национальное лицо”, имеющее свое сознание и свою волю [3, л. 8]. Национальное, в свою очередь, влияет на индивидуальное, поэтому изучать надо не только составное, но и само это сложное – целое, составляющее новое, а именно, национальное [3, л. 9]. По мнению В.А. Волкович, предполагать, что национальное воспитание является излишним, это значит допустить возможность уничтожения индивидуальности как таковой, “народной самости”, “лица”, что равнозначно понятию индивидуальности [3, л. 3]. Нивелировка народов, подчеркивает ученый, касается больше их внешних, но не внутренних сторон жизни, и народная индивидуальность, при всех изменениях, остается весьма постоянной и устойчивой величиной [3, л. 4]. Духовное творчество нации, как деятельного волевого агента жизни, определяется конкретными задачами: народной традицией, окружающей творческой средой. Но, как идея науки формирует отдельные научные предметы, так только совокупное творчество над общими культурными ценностями дает нам субъектов творчества – нацию, то есть живое, деятельное, а не мертвое и безжизненное. Определяя национальный тип, В.А. Волкович обращается к трудам В.О. Ключевского,

считавшего, что народ – это население не только совместно живущее, но и совокупно действующее, имеющее общий язык и общие судьбы. Поэтому расплыть национальную энергию – значит ослабить общественную работу, понизить духовное культурное творчество. В этой связи она призывает не уничтожать разнообразие и пестроту жизни, а всемерно ими воспользоваться для полного роста и развития общедуховных ценностей. В работе “Введение в психологию нации” она отмечает тесную и неизбежную связь между вопросом национального единения и вопросом повышения творческой силы нации и творчества. В национальном вопросе, пишет В.А. Волкович, индивидуум, народность и человечество на волевой жизненной плоскости не только оживаются, но и органически неизбежно входят друг в друга [4, л. 8].

Таким образом, В.А. Волкович рассматривает поддержку национально-культурной сферы в качестве определяющего фактора единения народов и создания общего культурного пространства. Поэтому и залог создания жизнеспособной школьной системы Российского государства исследовательница видела в развитии национальной школы в общероссийском контексте. Основываясь на понимании воспитания как средства движения к национальному идеалу и далее – к осуществлению общекультурных задач, В.А. Волкович создает педагогическую концепцию. Данная концепция впервые системно осмыслена диссертантом и представлена в виде модели.

Как же русская педагогическая мысль определяла основные дефиниции рассматриваемой нами проблемы? Общечеловеческие образовательные ценности определялись как базовые морально-интеллектуальные императивы, которые строятся на идентичности антропологического развития человека и специфически проявляются в разные исторические эпохи в конкретных регионах мира. Под национальными образовательными ценностями понималась аксиологическая направленность целей и содержания образования и воспитания, его форм и методов, которые обусловлены природными, социокультурными и этнографическими доминантами, менталитетом и традициями российского суперэтноса, в состав которого включались народы Российской империи [5, с. 115–116].

Наиболее значительными аспектами этой проблематики выступали: обоснование приоритетности общечеловеческих или национальных ценностей образования, пути их организационной взаимосвязи, определение исходных принципов осуществления национального образования и народной школы, установление критериев отбора содержания образования; обоснование форм и методов его реализации, которые соответствуют “русскому духу”.

По нашему представлению особое место в данной типологии занимает концепция В.А. Волкович, по сути, представляющая собой синтез всех вышеназванных направлений. Понимание национального типа как устойчивой надиндивидуальной “народной самости” приводит В.А. Волкович к утверждению о необходимости изучения и объединения в одно целое всех характерных черт нации, как природяженных и наследованных в области интеллекта, чувства и воли, которыми исследуемая нация отличается от других [3, л. 7]. А эта “национальная индивидуальность проявляется, прежде всего, психологическими признаками: языком, религией, поэзией, искусством и мнениями” [3, л. 11]. Поэтому национальные герои, религия, язык, литература, история, памятники искусств, в которых проявляется личная жизнь народа, нравы, обычаи должны быть изучены в целях выявления и выяснения национального типа [3, л. 12].

Постулируя значимость родного языка как основы национального типа, В.А. Волкович обращается к трудам К.Д. Ушинского, который положил в основу первоначального обучения родной язык, тесно с ним связывая и группируя вокруг него все остальные предметы обучения. В своей статье “О значении Ушинского и его «Родного слова» в истории изучения и преподавания отечественного языка” она рассматривает труд К.Д. Ушинского главным образом со стороны теоретических основ. “Практическое значение звукового метода, подмеченное Ушинским, подсказанное ему здравым смыслом и близостью к жизни, несомненно. К.Д. Ушинский

первым за буквой подметил звук, который, как жизненное начало, положил в основу своего метода. Это открытие, толчок, данный им развитию лингвистики, сделано было Ушинским скорее полусознательно, чем сознательно, так как он ставил себе практические цели. Своим звуковым методом педагог определил университетскую науку... По рукописям восстановить звуковой состав слов языка – задача, которую поставила себе наука”, – отмечает В.А. Волкович [6, л. 185].

Появление на Руси христианства Волкович определяет как момент культурных забот человечества об отдельном человеке по заветам первовоспитателя Христа. “Наша древняя педагогика, – пишет Волкович, – подчиняя личность церкви, тем же временем выдвинула «людскость», то есть всеобщее образование, воспитание человека, равное для всех, идеалистическое и демократическое по принципу”. Татарское иго разделило Русь на северо-восточное и юго-западное влияния. Эта тенденция, по мнению исследовательницы, “позволила в XIV в. выдвинуть воспитателя духа русского народа Сергия Радонежского” [2, л. 297]. Волкович отмечает стремление раздвинуть принятые готовые формы иезуитского воспитания до автономных, свободных, коллегиальных учреждений. Таким образом, по мнению ученой, религия, как элемент национального типа, привела к бессознательному и механическому стремлению русских воедино сочетать три разные культуры: византийскую, латинскую и славянскую [2, л. 298].

Особенную обеспокоенность у В.А. Волкович вызывало незнание нацией собственной поэзии и искусства. Она подчеркивает, что этим незнанием ослабляется “национальный тип”, возникает опасность размывания “национальной самости”. В.А. Волкович показывает прямую зависимость материального благосостояния народа от уровня историко-культурного знания. В качестве примера она приводит слова Ушинского из “Отчета командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений”. Он писал, что самая главная черта, отличающая русского образованного человека от иностранца, это та, что русский весьма плохо знает свое отечество, сравнительно даже с малообразованным швейцарцем, французом, немцем, англичанином. Француз перенесет вам Москву на берег Балтийского моря, но свою родину, свою историю, ее великих писателей он непременно знает; русский опишет вам подробно Лондон, Париж и даже Калькутту, и призадумается, если спросить у него, какие города стоят на Оке. Целиком актуальным для современности звучит упреждение великого педагога: “До тех пор, покуда мы не знаем своей родины, мы не будем в состоянии воспользоваться и теми средствами, которые представляют нам природа и население страны, и будем бедны, потому что невежественны”. Особенно значим посыл великого педагога, где синтезированы социально-экономические и образовательно-воспитательные задачи: “Сколько наших компаний на акциях заплатили банкротством за свое незнание родной страны и ее потребностей! Прежде всего,... необходимо обратить нашу школу к народности”.

Итак, выяснение национального типа составляет, прежде всего, задачу психологического, естественнонаучного и исторического исследования. Как отмечалось выше, второй этап национального воспитания в педагогической системе В.А. Волкович связан с выявлением национального идеала. Выяснение национального типа приводит нацию к самосознанию, а затем и к самопознанию, а выяснение национального идеала и сопоставление его с национальным типом обуславливает самоопределение и самовоспитание нации [3, л. 13]. Идеал человека, – универсальный идеал – устанавливает правильное творческое взаимоотношение между своим и чужим в жизни нации, между националистами и космополитами, причем в жизни нации это вовсе не предполагает непримиримую вражду [4, л. 9].

В.А. Волкович выделяет и обосновывает три фактора, влияющие на становление и развитие национального воспитания: центрический, альтруистический, универсальный. Национальное воспитание, считаясь с его центрическим – тип в себе и для себя, альтруистическим – жить в других и для других – и универсальным –

жить для всех, для высшей правды, для бога – факторами обращает национальный идеал путем уничтожения или замены слабостей, недостатков силой и качествами, т. е., требуя – нравственно улучшает [3, л. 14].

Так, *центрический фактор* проявляется в моменты исторических потрясений, повинаясь инстинкту самосохранения, выступает порой как неизбежный национальный шовинизм [3, л. 16]. В моменты национальных бедствий нация ощущает острее свои обязанности и начинает вырабатывать совместными усилиями более интенсивную личную жизнь для поднятия нации [3, л. 17].

Альтруистический фактор, напротив, выходит на первый план в моменты национального блага, национальных сил и национального самоопределения, и нация слушает другим больше, чем себе, иногда даже в ущерб себе [3, л. 18]. Данная ситуация “выливается” в бесплодный космополитизм нации.

В психологии нации, подчеркивает В.А. Волкович, неизбежно чередуются в жизни эгоистический и альтруистический элементы, причем разные исторические эпохи выдвигают сильнее то один, то другой из них. В зависимости от характера эгоистического элемента национальное принимает форму здоровой или болезненной жизни, в связи с чем должна происходить та или другая оценка национального [3, л. 9].

Универсальный фактор становления национального идеала является залогом осуществления общекультурных задач богочеловеческого идеала через красочную индивидуальную самость. В.А. Волкович пишет, что “практическая приспособляемость национального воспитания к универсальному идеалу будущего, как заданной задаче нации, вызывается необходимостью естественно-исторических условий жизни, оправдывается разумным пониманием и согласуется с нравственными требованиями человека к нации, ввиду того, что в национальном воспитании нравственная и правовая задачи скрещиваются, почти входят друг в друга” [3, л. 19].

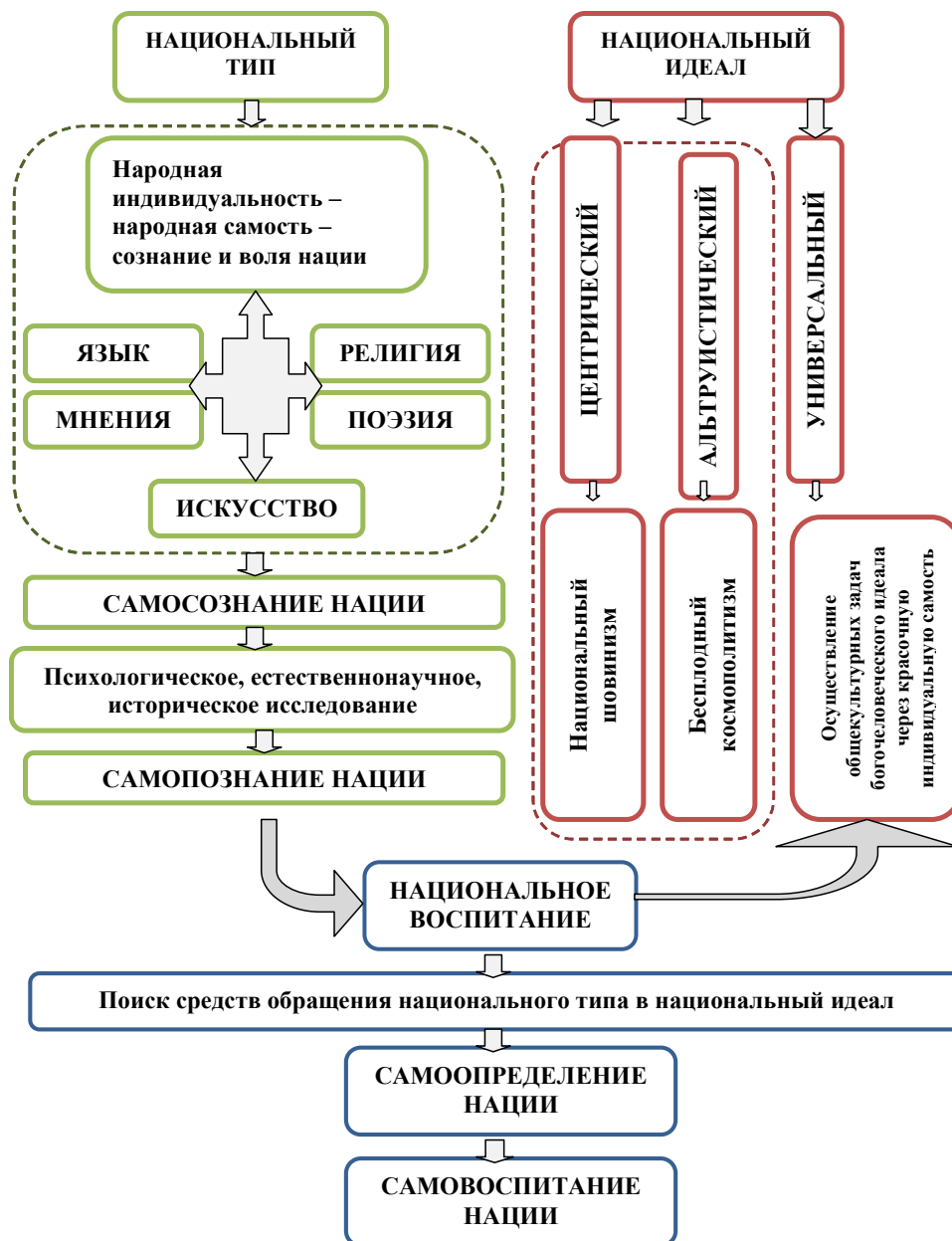
Исследовательница считает, что именно школа должна быть признана наилучшим средством воплощения национального идеала в жизнь [3, л. 21]. В такой школе нация, сохраняя индивидуальную самость, будет предохранена от космополитизма и агрессивного эгоистического шовинизма [3, л. 22]. Быть гражданином мира, по В.А. Волкович, можно “только будучи вкрапленным в национальное предание, углубившись в него, а через это познавая его общечеловеческий смысл”. Но и, с другой стороны, быть истинным гражданином своего народа можно только через реализацию в нем идеала человечности. Она подтверждает мнение Вл. Соловьева, почему истинный космополитизм и истинный национализм не только не противоречат друг другу, но и “требуют друг друга”. Такие писатели, как Пушкин, Шекспир, Гете, национальны и, вместе с тем, человечны. Недаром Тютчев о Гете писал: “На древе человечества высоко ты лучшим был его листом”. Она приводит слова Герцена, писавшего про западников и славянофилов: “Подобно Янусу, они смотрели в разные стороны, но сердце билось у них одно” [4, л. 9].

Однако, необходимо выяснить отношение национального идеала к универсальному, указывая на ограниченность национального идеала и на роль универсального идеала в качестве регулятивного принципа при образовании, росте и развитии национального идеала. Содержание третьего из выделенных В.А. Волкович этапов национального воспитания заключается в поиске средств обращения национального типа в национальный идеал. Ученый отмечает, что задача обращения национального типа в национальный идеал как нормативная задача, как задание жизни улучшить и нравственно поднять нацию, ясно обнаруживает связь национального воспитания с задачами нравственного воспитания, так как национальное воспитание есть не что иное, как нравственное улучшение нации на пути осуществления идеала [3, л. 6]. Поиск средств обращения типа в идеал – этико-педагогическая задача, решение которой приводит к самоопределению и самовоспитанию нации. В этой связи исследовательница предлагает решать психологическую и этико-педагогическую задачи, помня об их сосуществовании [4, л. 9]. Национальное воспитание, как задача индивидуально-гражданского воспитания, то есть общественного воспитания, необходимо во всякое

время, хотя формы его изменяются и варьируются, сообразно с общекультурным развитием нации [7, л. 2].

Итак, для обеспечения национального воспитания В.А. Волкович предлагает, во-первых, выявить национальный тип, что составит задачу психолого-естественно-исторического исследования, во-вторых, выяснить национальный идеал, и, в-третьих, определить те средства, при помощи которых возможно было бы постепенно обращать национальный тип в национальный идеал, что составляет эτικο-педагогическую задачу жизни.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В.А. ВОЛКОВИЧ



Концепции, созданные в собственно национальном, белорусском контексте, были нацелены не только на развитие теоретических основ педагогики. Они, фактически, отражали условия, сущность и направление национально-культурного возрождения окраин империи. Научно-педагогические взгляды и учебно-методический опыт передовой педагогической мысли рассматриваемого периода синтезированы в концепции белорусского ученого и видного общественного деятеля Вацлава Юстиновича Ластовского (1883–1938). На основе глубокого анализа традиций и культуры Беларуси Ластовский определил следующую иерархию ценностей: национальная история, родной язык, народная культура, религия.

История, по В. Ластовскому, есть культурный след жизни предков. Объединяющим началом рода, прадедов и последователей служит родной язык, который представляет собой сумму всех переживаний живых и канувших в лету поколений. Язык, в свою очередь, придает своеобразный характер способу выражения этих переживаний и формирует неповторимый стиль жизни социума. Данный стиль отражается в быту, обрядах, общественных институтах – в народной культуре. На последнем месте стоит религия, которая в силу общественно-политической ситуации длительного периода XVII – начала XX в. не была для белорусов консолидирующим фактором. В своей работе “Что нужно знать каждому белорусу” В.Ю. Ластовский писал: “Вера не может обозначать народность. Все мы родились белорусами, а православными или католиками стали после христин”. Определение ценностного ряда закономерно требует поиска путей его реализации в педагогической практике. Ключевые направления выступают компонентами процессуального уровня модели. Иными словами, аксиологический подход реализуется в процессах: образование, семейное воспитание, межпоколенная трансляция традиций. Завершает эту подсистему процесс взаимодействия – диалога – субъектов нациостроительства.

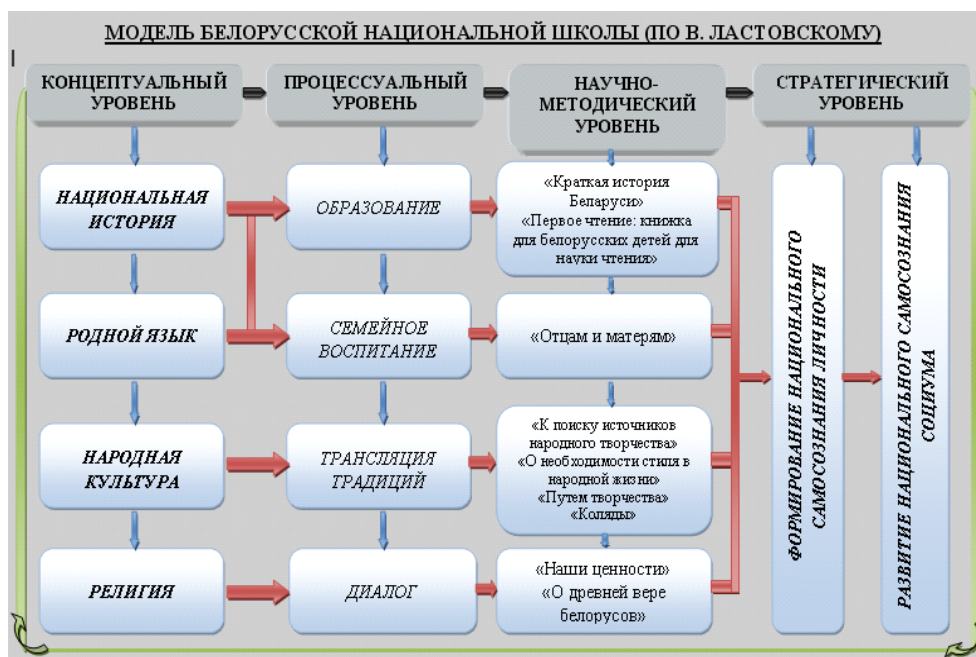
Образование и семейное воспитание в концепции Ластовского тесно взаимосвязаны, но не рядоположены. Школа, по Ластовскому, должна являться продолжением семьи. При этом системообразующими ценностями образования и семейного воспитания становятся национальная история и родной язык: “Язык – это наикрепчайший узел, который связывает родителей с детьми, людей с людьми... Подлинная наука только поможет ему понять, как крепко он связан со своим родным сермяжным народом” [8, с. 252].

Процесс трансляции традиций должен соответствовать специфике народной культуры, то есть ее уникальному стилю. И традиции только тогда станут действенным средством воспитания личности, когда они будут поддерживать и развивать этот стиль. Предоставляя тем самым личности возможность влиться в данный процесс, внести свой персональный вклад, а значит и саморазвиться.

Модели национального образования и воспитания (В.А. Волкович) и национальной школы (В.Ю. Ластовского), осмысленные автором данной статьи, послужили основой для разработки и представления аксиологической модели – обобщенного механизма функционирования белорусской национальной школы.

Развертывание компонентов разработанной модели происходит по четырем уровням: концептуальному, процессуальному, методическому (учебному и воспитательному), стратегическому. На каждом из указанных уровней взаимосвязь и взаимозависимость компонентов обусловлена алгоритмом применения аксиологического подхода. Данный алгоритм может быть представлен следующими основными шагами: выявление приоритетного ценностного ряда; определение условий и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта в свете обозначенных ценностей; формулировка прогностических выводов.

Следовательно, концептуальный уровень модели предполагает определение ценностей, которые действительно являются побудительной силой национального самосознания. В культурно-историческом контексте Беларуси, в ситуации декларации новых и навязывания чуждых ценностей компоненты концептуального уровня становятся единственной устойчивой основой построения модели национальной школы.



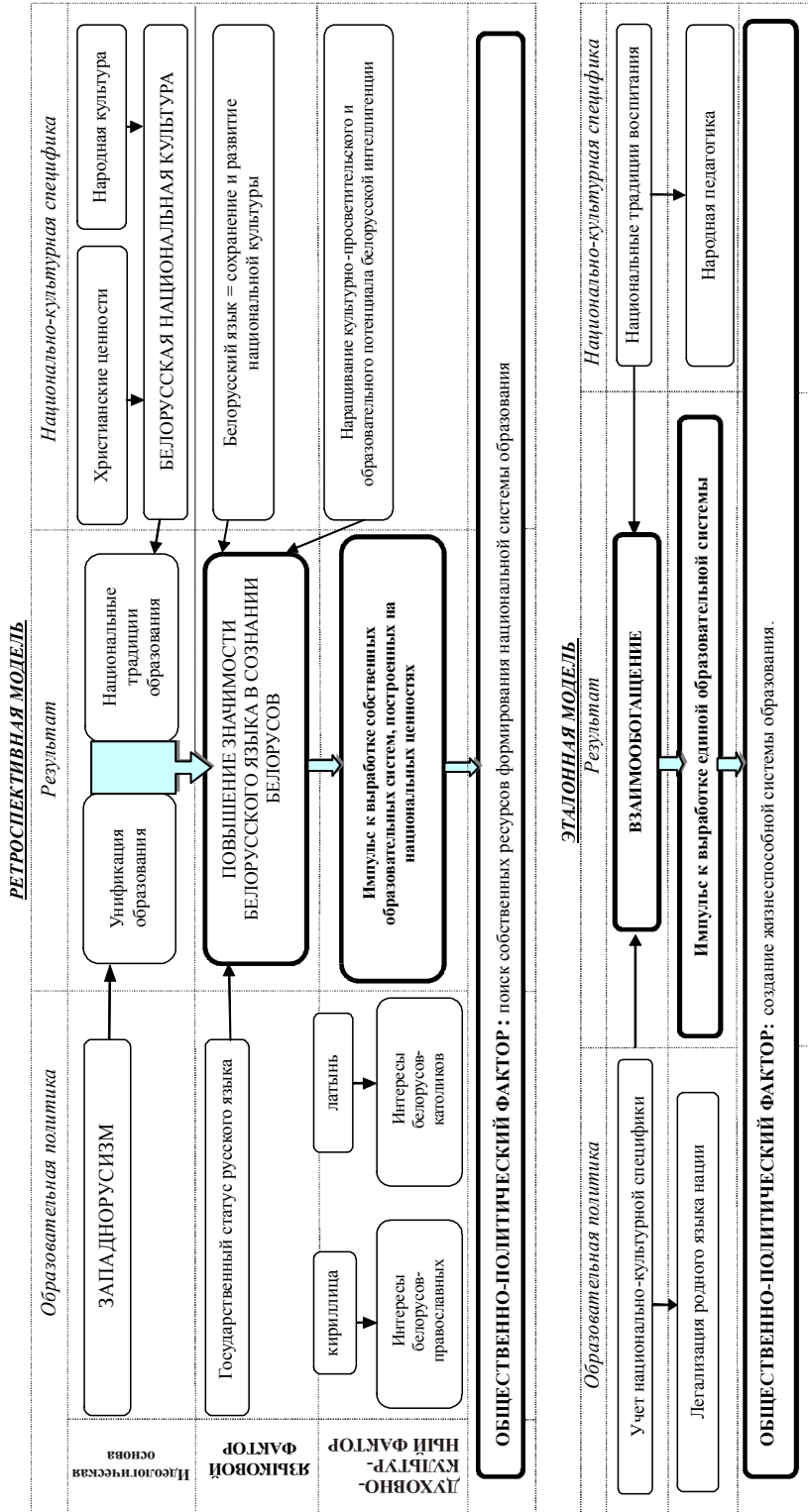
На основе показанного историко-педагогического опыта автором разработана прогностическая модель развития белорусской национальной школы. Данная модель имеет фреймовую структуру, что позволяет на теоретическом уровне выводить парадигму развития образования, наполняя каждый фрейм конкретно-историческим либо эталонным содержанием.

В качестве основных фреймов выступают образовательная политика государства и национально-культурная специфика региона, как контекстообразующие условия развития школьной системы. Модель отражает взаимодействие содержания двух основных фреймов под воздействием внутреннего (языкового, духовно-культурного) и внешнего (общественно-политического) факторов.

Структура прогностической модели развития белорусской национальной школы включает ретроспективный и эталонный уровни. Ретроспективный уровень позволяет, абстрагируясь от частных, а также ситуационных характеристик, обобщенно представить и обосновать парадигму развития белорусской национальной школы в рассматриваемый период. Так, идеологической основой образовательной политики Российского государства стал постулат о существовании единого восточнославянского суперэтноса, что породило явление “западнорусизма” – концепция, отводившая белорусам роль “ветви великого русского народа”. Закономерным практическим отражением такого мировоззрения стал отказ белорусам в праве на создание собственной национальной системы образования.

Наполнение второго фрейма конкретным историческим материалом позволяет выявить наличие уникальных национальных образовательных и воспитательных традиций белорусского народа. Неповторимость этих традиций обусловлена спецификой белорусской национальной культуры как сложной мозаики народно-языческих, западно-христианских, византийско-православных и славяно-российских элементов. Диссонанс педагогического потенциала культуры и его искусственно созданного игнорирования закономерно вызвал в передовых кругах белорусской интеллигентности реакцию отторжения.

Языковой фактор наполняет фреймы ретроспективного уровня следующим содержанием. Государственный статус русского языка стал залогом дальнейшего социального продвижения молодежи. В то же время, ограничение сферы существования



белорусского языка народной культурой вместо ожидаемого официальной властью регресса привело к тому, что белорусский язык стал условием и символом сохранения и развития культуры нации. На фоне указанной выше реакции отторжения политики западнорусизма языковой фактор привел к повышению значимости белорусского языка в сознании белорусов. Данная ситуация стала импульсом к выработке собственных образовательных систем, построенных на национальных ценностях.

Духовно-культурный фактор определяет следующее содержание фреймов модели. Образовательная политика, внешне стремясь к удовлетворению интересов белорусов-православных и белорусов-католиков, на деле активно создавала помехи развитию литературного белорусского языка. Одновременно, обоснованный и описанный выше импульс национально-культурного возрождения призвал к действию новую белорусскую интеллигенцию, обладающую культурно-просветительским и образовательным потенциалом.

На первый план вышел общественно-политический фактор, пробудивший в белорусском социуме движение за демократизацию школьного дела и легализацию белорусского языка, поиск научных и методических основ национальной школы, формирование педагогического дискурса. И все это – за счет собственных ресурсов, без попыток корреляции и без явного стремления к сближению с образовательной политикой правительства.

Заключение

Следовательно, ретроспективный уровень модели позволил выявить историческую парадигму развития белорусской национальной школы в пореформенный период. На эталонном уровне фреймы заполняются гипотетически идеальным содержанием, в противовес исторически реальному. Данный уровень позволяет, сохраняя основные параметры, смоделировать возможное развитие национальной школы при условии иной образовательной политики государства. Это дает возможность определить основные пути взаимодействия внутренних и внешних факторов в конкретных национально-культурных реалиях, спрогнозировать развитие образования, ведущего к интеграции, а не противостоянию национальных субъектов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Научно-исследовательский отдел рукописей

Российской государственной библиотеки

1. **Беленчук, Л.** Концепции национального воспитания на рубеже XIX–XX вв. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 89–93.
2. Ф. 55 **Волкович, В. А.** О проекте построения новой, идеальной русской школы, на основании так называемой философии новой русской школы (1907 г.).
3. Ф. 55 **Волкович, В. А.** Национальное воспитание как задача гармонического развития (2.IV.1912 г.), 26 лл.
4. Ф. 55 **Волкович, В. А.** Введение в психологию нации (1915 г.). – Лл. 1–9.
5. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX вв.) / под ред. З. И. Равкина. – Москва : Ин-т теории образ. и пед-ки РАО, 1997. – 411 с.
6. Ф. 55 **Волкович, В. А.** Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский (1913 г.), 127 лл., л. 184.
7. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования : тез. докл. и сообщ. на XV сессии научн. Совета по проблемам истории обр. и педаг. науки (17–18 мая 1994 г.) / под ред. З. И. Равкина. – Москва : Ин-т теорет. пед-ки и междунар. исслед. в образ. РАО, 1994. – 280 с.
8. **Ластоўскі, В.** Выбраныя творы / укладанне, прадмова і каментары Я. Янушкевіча. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 1997. – 512 с.

Поступила в редакцию 08.02.2016 г.

Контакты: ssvet88@inbox.ru (Снапковская Светлана Валентиновна)

Snapkovskaya S. V. PEDAGOGIC CONCEPTIONS OF NATIONAL EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY IN ALL-RUSSIAN CONTEXT.

In the article the key moments of the formation of all-Russian and national models of education at the end of the XIX century and the beginning of the XX century are considered. On the basis of the retrospective analysis the author's frame model is represented, which allows to hypothetically harmonize national and universal values in the concrete historical and cultural context.

Key words: national education model, axiological bases, the hierarchy of educational values, Belarusian school of education and upbringing, governmental and national directions in education and pedagogy.

УДК 373.211.24(091)

ПОИСК ФОРМ, МЕТОДОВ И СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: 1917–1930 гг.

О. А. Анищенко

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Проблема подготовки педагогических кадров постоянно находится в центре внимания. В статье рассматривается период активного поиска основных форм, методов и содержания профессиональной подготовки кадров для создающейся системы общественного дошкольного воспитания с 1917 по 1930-е гг.

Ключевые слова: общественное воспитание детей, подготовка кадров, формы подготовки кадров, методы обучения, содержание учебных планов, программ.

Введение

Основной формой подготовки детских “садовниц” до 1917 г. были курсы, открываемые прежде всего общественными организациями (Фребелевское общество, Общество содействия физическому развитию, Общество содействия развитию дошкольного воспитания и др.) или частными лицами в крупных городах России (Санкт-Петербург, Москва, Киев и др.). Занятия на них были преимущественно либо теоретического характера, либо сводились к простому практиканству. Деятельность всех курсов имела негосударственный статус, носила автономный характер и отличалась как по срокам, так и по содержанию работы. Чаще всего в основе подготовки была та или иная авторская зарубежная или отечественная система и потому выпускниц курсов называли фребеличками, лесгафтичками, монтессорками, тихеевками. Однако общая позиция организаторов курсов и предложений Министерства народного просвещения к 1916 г. просматривалась достаточно четко: качественная подготовка дошкольных работников зависит от продолжительности обучения и содержательности курсовой программы.

Основная часть

Все изменится с осени 1917 г., когда общественное дошкольное воспитание (ОДВ) ввели в систему образования и оно приобрело государственный статус. Для практической реализации этой цели впервые при Наркомпросе был создан Дошкольный отдел. Ему предстояло решить огромное количество теоретических и практических вопросов: какие задачи призвано выполнять общественное воспитание детей с первых лет жизни; в каком типе дошкольного учреждения это должно осуществляться; какими темпами следует создать систему ОДВ; что должно стать основной формой и содержанием подготовки дошкольных кадров и многие другие.

Вопрос о подготовке кадров был одним из основных, т. к. от него зависело решение всех остальных, тем более что в самом Отделе в числе сотрудников-выдвиженцев новой власти не было никого, связанного ранее с дошкольным делом (только его руководительница Д.А. Лазуркина в свое время посещала курсы П.Ф. Лесгафта). Кадры требовались разные – как будущие практические работники дошкольных учреждений, так и организаторы дошкольного дела на местах (инструкторы), подготовка которых изначально должна была быть более фундаментальной.

Для этой цели больше всего подходили Фребелевские педагогические курсы, ставшие с 1912 г. четырехлетними. Именно на их базе декретом А.В. Луначарского

осенью 1918 г. был создан Петроградский педагогический институт дошкольного образования (ПИДО), вошедший в 1925 г. в состав ЛГПИ им. А.И. Герцена на правах отделения педфака [1]. И хотя практически одновременно с ПИДО после переезда правительства в Москву при Дошкольном отделе был организован Институт дошкольного воспитания (ИДВ), именно ПИДО готовил кадры с высшим 4-летним образованием, в то время как ИДВ (главной задачей которого было проведение научных исследований) с осени 1918 г. занимался организацией 3-месячных курсов будущих воспитателей и курсов годовой продолжительности для подготовки руководителей-инструкторов. На курсы инструкторов слушатели направлялись решением местных уездных подотделов по дошкольному воспитанию [2].

Согласно уставу ПИДО, преимущество при зачислении также предоставлялось лицам, командированным государственными учреждениями, партийными, комсомольскими, профсоюзными организациями поначалу только России и Беларуси (так, в 1922 г. были приняты сестры Алешкер из Витебска), а затем и всего Советского Союза. Первоначально ПИДО состоял из трех отделений (факультетов): основного; дошкольного образования; воспитания и обучения дефективных детей. Основное отделение до 1922/23 учебного года выпускало воспитателей¹ и было 3-х, затем 2-годичным. После его закрытия осталась одна дошкольная специальность с 4-летним сроком обучения, целью которой стала подготовка инструкторов, которые могли быть:

– организаторами и заведующими сетью дошкольных учреждений (т. е. инспекторами);

– заведующими дошкольными подотделами при отделах народного образования [1, с. 224].

Опыт работы этих двух научно-учебных заведений был к весне 1919 г. непродолжителен, но по-своему ценен: впервые в государственном масштабе признавалась значимость работы по подготовке дошкольных кадров, призванных решить задачу создания системы государственного общественного дошкольного воспитания. Однако фундаментальные вопросы оставались нерешенными: что должно стать основной формой подготовки дошкольных работников; как долго и чему их следует обучать, в чем должны быть принципиальные отличия содержания этой подготовки от той, что давалась до революции, и многие другие.

Это было важно еще и потому, что темпы выполнения заданий по открытию дошкольных учреждений разных видов значительно опережали темпы подготовки кадров для них. Чаще всего в 1918–1919 гг. кадры сотрудников пополнялись случайными лицами, из-за крайне низкой квалификации которых воспитание детей сводилось, в основном, к их бытовому обслуживанию. Одни приходили, считая, что в детском саду им будет работать легче чем в школе, учреждении или на фабрике; другие, выбирая дошкольную профессию, руководствовались тем, что для нее “не надо думать”, “можно быть неученой”. Весьма распространенным признаком дошкольных работников был не только недостаток общего образования, но даже и общего развития, хотя уже было понятно, что именно эта отрасль педагогики требует особо основательных знаний и серьезной подготовки [3].

Потому на первом Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию², вопрос о формах и направлениях работы по подготовке кадров обсуждался довольно бурно [4]. Основные доклады были сделаны С.Т. Шацким и Е.И. Тихеевой, имевших опыт организационной и педагогической работы по этой проблеме. Едины они были в одном: качественная подготовка требует не менее четырех лет обучения на базе средней школы, но поскольку реальная ситуация нуждается в работниках немедленно, то в качестве временной меры возможна и курсовая подготовка. Курсы эти могут быть разного характера и разной продолжительности: постоянно действующие и эпизодические в зависимости ряда условий.

¹ До 1936 г. они назывались руководительницами.

² Делегатами на котором были посланцы и Могилевской, Витебской губерний, избранные на I губерньском съезде по дошкольному воспитанию в Витебске.

Различия в их подходах были следующие. С.Т. Шацкий (сторонник теории свободного воспитания) считал, что первые два года в вузе должны быть отведены на самостоятельную практическую работу, проработку “собственными усилиями, собственными руками” всех материалов, необходимых в работе с дошкольниками, всего того, что потом педагог предложит детям. Лекционный способ преподавания им отвергался, он считал, что все педагогические факты следовало добыть путем личных наблюдений, а анатомию, физиологию растущего организма, историю культуры рекомендовал “затрагивать” на семинарских занятиях. Весь первый год “приближения к детям быть не должно”, он должен быть полностью отдан на “систематическое изучение материала, пропущенного через собственные руки”. На втором году обучения уже можно посещать центральные, опытные учреждения, перенося в них “навыки первого года”. Только на двух последних курсах возможен постепенный переход к изучению теоретических предметов. Е.И. Тихеева предлагала другой вариант, согласно которому первые два года следует отводить на теоретическую подготовку: изучение ряда научных дисциплин, направленных на повышение общей культуры педагога, цикла педагогических наук и приобретение навыков, необходимых для работы с детьми. Два последующих года должны быть посвящены практической подготовке, понимаемой ею как работа в дошкольных учреждениях под руководством “специальных инструкторов и профессоров” и сопровождаться вечерними семинарскими занятиями для обсуждения хода своей работы, углубления теоретических знаний, выступлений с рефератами, докладами. Курсы, на тот момент, она считала делом неизбежным, но продолжительность их должна быть не менее года: три месяца теоретической подготовки и девять месяцев практики.

Разгоревшийся при обсуждении этих докладов спор был важен, по словам Д.А. Лазуркиной потому, что позволял определиться с основными направлениями работы по подготовке кадров. При этом досталось всем и больше всего – Е.И. Тихеевой. Ее упрекали в том, что ее метод “пригоден только для интеллигенции и потому явно неприемлем при новых условиях жизни”; что ее вариант требовал от будущих абитуриентов достаточной предварительной подготовки, как это и было в ПИДО, в котором она преподавала. Однако для работы с детьми из рабочей и крестьянской среды подходящими считали лиц, не просто “получивших определенное воспитание и образование”, а именно представителей этой среды, подобного образования не имеющих и потому из доклада Тихеевой якобы вытекала “невозможность подготовки руководящих из крестьян и рабочих”.

Вариант, предложенный С.Т. Шацким, К.Н. Корнилов, руководитель ИДВ, считал совершенно не научным, в котором все сводится к эксперименту, наблюдениям, в то время как в основу программы подготовки должно быть положено усвоение теории вообще и истории науки в частности, “дабы слушатели могли выработать критерий при усвоении тех или иных понятий” и потому метод этот как “метод чистого идеализма абсолютно неприемлемым для марксиста”.

Резолюция все же была принята на основе более “социально близкого” содержания доклада С.Т. Шацкого и речь в ней шла не столько о содержании и методах подготовки нужных работников, сколько о формах работы, что было связано с “жизненной необходимостью”. Ими признавались краткие вводные и повторительные курсы, постоянно и эпизодически сопутствующие работе на местах. Нашла отражение и идея организации так называемых “пролетарских курсов” в “целях привлечения трудящихся к непосредственной работе в дошкольных учреждениях”, правда при условии “достаточной грамотности и развития слушательниц”. Эту идею создания “нового” педагога не только из интеллигенции, но и из наиболее активных и “сознательных” представителей пролетарской среды не только активно обсуждали, но и пытались реализовать на рубеже 1910–1920-х гг.

С организацией курсов, даже центральных, были серьезные трудности: надо было найти подходящее помещение для занятий, общежития, приобрести необходимые материалы, инвентарь и пр. Решение всех этих организационных вопросов Д.А. Лазуркина

предлагала возложить на наиболее активных и передовых слушателей, создав из них специальные комиссии. Однако самой большой проблемой как в ИДВ, так и в ПИДО был подбор кадров преподавателей, обучающихся по-новому.

Прежняя школа-учебы (“школа” – в широком смысле) считалась не только бесполезной, но и вредной и потому в итоге обсуждения проблемы подготовки кадров к 1920 г. на первый план вышли вопросы не продолжительности и даже содержания обучения, а вопросы методов, форм учебной работы. Отсюда – предложения заменить лекционные занятия семинарскими, обеспечивающими переход от прежнего пассивного восприятия нового материала к активной проработке его слушателями; необходимость заставить самих обучаемых работать, наблюдать, анализировать; установления тесной связи занятий в аудиториях с практикой работы с детьми. Роль руководителей этих занятий – уметь ответить на возникающие вопросы, помочь слушателям “разобраться в своих переживаниях и мыслях, сравнить свою работу с работой детей и, постепенно разбираясь в этой работе, делать свои выводы” [5, с. 37]. Судя по всему, единых программ для центральных и местных курсов пока еще не было, их содержание зависело от того, кто именно пришел работать и какие темы взялись раскрывать. Поэтому Дошкольным отделом ставилась задача “сплочения коллектива лекторов”, которая подразумевала, что они предварительно “столковались” бы между собой кто из них и в какой последовательности будет излагать свой материал, пользуясь новым единым практическим методом.

Острая нужда в новых руководителях курсов, организаторах дошкольного дела на местах обученных по-новому, требовала и подготовку кадров со специальным высшим и средним педагогическим образованием. Стоит отметить, что складывающаяся система высшего педагогического образования с конца 1910-х и до середины 1920-х гг. носила крайне неустойчивый характер как в России, так и в Беларуси: осенью 1918 г. учительские институты (в том числе в Витебске, Могилеве, Минске) были преобразованы в педагогические, но уже вскоре их реорганизовали сначала в институты народного образования (ИНО), затем – в практические институты народного образования (ПИНО) и т. д. В уставах ряда из них говорилось, что они готовят кадры для всех ступеней системы образования, в том числе и для дошкольной работы. Однако не всегда эта цель могла быть достигнута как по причине нехватки опытных работников для ее реализации, так и из-за незначительного контингента студентов. Таким образом к 1920 г. высшее дошкольное образование можно было получить только в ПИДО.

Весной 1921 г. страна перешла к НЭПу, что, в связи с режимом жесточайшей экономии и переводу финансирования системы образования на местах, привело к акцентированию внимания не на организационных вопросах, расширению сети дошкольных учреждений, а на решение задачи пересмотра содержания работы, поискам путей и способов деятельности, отвечающих цели коммунистического воспитания. В связи с этим на втором съезде по дошкольному воспитанию (ноябрь 1921 г.) было принято решение о необходимости разработки марксистской системы общественного дошкольного воспитания и дошкольной педагогики, поскольку дошкольный возраст является одним из “главнейших этапов развития личности будущих строителей и борцов за осуществление коммунизма”.

Так появляется новое направление в содержании подготовки кадров, связанное с политизацией учебного процесса на курсах, в среднем и высшем дошкольном образовании. Решить эту задачу должны были новые дисциплины, никогда ранее не преподававшиеся. Так, отделом подготовки педагогического персонала Главсоцвоса были разработаны учебные планы губернских и уездных курсов работников социального воспитания, значительное место в которых занимал цикл обществоведения, в который входили: основы политэкономии, империализм как новейший этап капитализма, современное состояние международного рабочего движения; история РКП и ленинизма и другие предметы, обязательные для подготовки сотрудников дошкольных учреждений, школ первой ступени, социально-правовой охраны, детских домов и школ подростков [6].

Перестройку всего дошкольного дела в соответствии с новыми целями и задачами решили начать с введения в курс дела “основного ядра” дошкольных кадров с мест. Для этой цели в 1923 г. Дошкольным отделом были организованы центральные курсы, участники которых должны были получить некоторую общественно-политическую подготовку, познакомиться с новыми принципами и направлениями работы с детьми, научиться анализировать свою работу под “марксистским углом зрения” [7]. Содержание курсовой программы в учебных планах Главсоцвоса было представлено в трех разделах: общественно-политический, педагогический и естественный. Общественно-политический цикл включал в себя обследование производства и ряд предметов (новая экономическая политика; империализм и СССР; основы марксизма). Педагогический раздел предусматривал критический анализ систем, “зародившихся при других общественно-классовых отношениях” и знакомство с новыми направлениями работы дошкольных учреждений. Впервые на этих курсах С.С. Моложавый преподавал “методы изучения ребенка”, положенные им в основу его будущей программы изучения детей и детского коллектива. Материалы этих центральных курсов были изданы на следующий год для ознакомления с ними практических дошкольных работников.

Сложнее и острее шла борьба за перестройку в соответствии с новыми задачами в ПИДО [1]. Новые веяния требовали от коллектива преподавателей “активной работы по созданию коммунистической дошкольной педагогики, педагогики пролетариата”, поскольку дошкольное воспитание предлагалось рассматривать как “воспитание допioneerское” с общей социально-политической целью. На конференции 1924 г., посвященной пересмотру работы института, ректором Н.А. Альмединген предлагалось сделать институт по существу институтом коммунистического воспитания, центральными кафедрами которого должны быть кафедра марксистской педагогики и кафедра коммунистического дошкольного воспитания. В то же время ряд преподавателей, имеющих дореволюционный опыт работы, еще с начала 20-х гг. отстаивал мысль, что институт, готовящий кадры для работы с дошкольниками, не имеет никакого отношения к политике; что изучение разных систем дошкольного воспитания является делом необходимым, поскольку применение некоторых их идей вполне возможно; что примирение “идеи коллективизма, которое требует ... государство, с идеей индивидуализма, которую предписывает ... педагогика” трудно для исполнения. Они отказывались преподавать новые навязанные курсы типа “Современное состояние дошкольного воспитания”, “Современные искания и достижения в области дошкольного воспитания в духе марксизма”, так как система эта только создавалась, цели и задачи еще только конкретизировались, принципы и содержание работы уточнялись. Их взгляды “более прогрессивная профессура” объявляла консервативными, устаревшими; утверждая, что “вне политики нет педагогики”, предлагали им “задуматься над своими прежними убеждениями”. Поскольку перестройка ПИДО велась в том числе и в связи с указаниями К.К. Крупской о необходимости подготовки педагогов-общественников, которые стали бы на местах проводниками политики партии в области культуры и просвещения, участие преподавателей в общественной работе отныне и на весь XX век стало делом обязательным. В ПИДО тех лет виды общественной работы преподавателей были многообразны: занятия на курсах; обследования детских садов; участие в проводимых съездах и конференциях; работа в научно-методическом совете, дошкольном подотделе губоно, в совете экспертов; руководство кружками; организация коллоквиумов для практических работников; чтение лекций, выступление с докладами на научных собраниях. Основная часть ее выполнялась за рамками вузовской учебной работы и не оплачивалась.

По-прежнему для всех форм подготовки и переподготовки кадров признавалась связь между теорией и педагогической практикой, анализ и проработка полученного в процессе практики материала, приучение себя к систематическим наблюдениям, учету работы. И если идея организации “пролетарских курсов” еще была жива после второго съезда, то после третьего ее распространили и на крестьянок, поскольку

пересмотр социального состава детей в дошкольных учреждениях сделал актуальным и пересмотр социального состава педагогических кадров для них.

К середине 20-х гг. дошкольных работников готовили на базе средних школ с педагогическим профуклоном, в педтехникумах³ и ряде вузов (ПИДО, дошкольные факультеты при Академии коммунистического воспитания и 2-го Московского университета, секции при Институте педологии и дефектологии). Однако основной формой подготовки руководительниц для города и села России и Беларуси были курсы и кружки практических дошкольных работников для проработки ряда вопросов. Так, на втором Всебелорусском съезде по дошкольному воспитанию конкретизировались направления этой работы и рекомендовался ряд источников для изучения и анализа. Съезд констатировал, что задача расширения сети дошкольных учреждений «асабліва востра стаіць ...ў Беларусі, дзе сетка дошкольных устаноў вельмі малая, што прымушае застацца без патрэбнага кіраўніцтва ў выхаванні большасці нашых пролетарскіх дзяцей» [8, с. 71]. Материальное положение дошкольных учреждений и их сотрудников было незавидным, поскольку основные средства Наркомпроса тратились на школьное дело. И в этом – еще одна причина нехватки кадров. Так, «Віцебск, Бабруйск, Барысаў... паказалі ўвесь цяжкі малюнак тых умоў, у якіх жывуць і працуюць кіраўнікі дашкольным выхаваннем. Працоўны дзень зацягваецца 10–13 гадзін... Дашкольныя працаўнікі часта з'яўляюцца ня толькі кіраўнікамі, а й нянькай і сястрой міласэрдыя. Часта прыходзіцца несці й ночныя дзяжурствы, зусім ня маючы пры тым якога-небудзь вольнага дня, дня адпачынку» [9, с. 104–105]. В связи с этим становятся понятны причины нехватки желающих стать дошкольными работниками, что никак не снижало необходимости решения задачи их подготовки. Потому на съезде предлагались в качестве первоначальных форм работы на местах организация кружков при педтехникумах, школах сельской молодежи (ШСМ) и центральных курсах. А также было высказано пожелание открыть дошкольное отделение при педфаке БДУ.

Со второй половины 20-х гг. дошкольной методической подкомиссией Главсоцвоса уже разрабатываются и публикуются темы, положенные в основу работы кружков на год, связанные с содержанием работы центральных курсов. Поскольку в стране приступили к коллективизации и третий Всероссийский⁴ съезд по дошкольному воспитанию прошел под девизом «Даешь деревне детский сад», необходимо было срочно подготовить кадры из сельских жительниц на базе кружков, организованных при школах сельской молодежи. В журнале «Асьвета», в частности, публикуются эти темы как для кружков повышения квалификации практических дошкольных работников, так и для подготовки руководительниц будущих сельских площадок со списками рекомендованной литературы [10]. Темы эти были даны в соответствии с предложенными на основе подведения итогов пересмотра направлениями работы, утвержденными II съездом Соцвоса весной 1923 г. В числе этих направлений были и такие, как связь дошкольных учреждений с современностью и окружающей жизнью, советскими учреждениями, организациями и пионерами, празднование революционных и общественных событий, обсуждение их на детских собраниях. И хотя подчеркивалось, что все это следует делать «пры ўмове не перапаўняць дзіця ўражаннямі і даваць іх у зразумелай форме» [10, с. 118], рекомендуемые направления и формы работы, предлагаемые для их выполнения, были достаточно сложными для дошкольного возраста еще и потому, что были общими как для младшего, так и для среднего и старшего дошкольного возраста (детские комиссии, общесадовые и групповые детские собрания, трудовые группы и артели и пр.).

Содержание учебных планов и программ для центральных и местных курсов трудно выявить для анализа, поскольку каждый раз для разных курсов они разраба-

³ До середины 1930-х гг. самостоятельных дошкольных педучилищ не было, а дошкольным отделением при педтехникумах занимался школьный отдел техникума.

⁴ По существу и третий (1924 г.), и четвертый (1928 г.) были съездами Всесоюзными.

тывались их организаторами самостоятельно. Не было стабильных учебных планов и для вузов с дошкольными отделениями. Тем интереснее нам представляется один из первых вариантов для ПИДО на 1924/25 учебный год, разработанный ГУСом [11]. Он состоял из трех циклов и ряда разделов, группирующих предметы обучения:

- производственно-технический, основной задачей которого было введение в современную технику на основе изучения физики, химии и математики; краеведение, направленное на изучение бытовых и общественно-экономических отношений как базы построения педагогической работы;

- экономический и общественно-политический цикл предполагал изучение экономической географии, основ политэкономии, истории XIX–XX веков на Западе и в России, программы РКП и основ ленинизма, диамата, основ советского права, детского и юношеского движения, просветполитики советской власти, экономической политики СССР и иностранный язык;

- педагогический цикл был направлен на изучение ряда разделов:

- предметы, являющиеся необходимым фундаментом для построения педагогического дела (анатомия, физиология общая, анатомия и физиология нервной системы, центральная нервная система у детей дошкольного возраста, основы эволюционной теории, конституция ребенка и гигиена дошкольного возраста);

- педологические предметы (психология дошкольного возраста, психология и педагогика дефективности, методика изучения ребенка);

- педагогические предметы (современная постановка дошкольного воспитания в СССР и за границей в связи с историей дошкольного воспитания, современные поиски и достижения в области дошкольного воспитания в духе марксистской педагогики, трудовая школа на Западе и у нас в связи с историей новейшей педагогики);

- специальные предметы, необходимые для практической работы с детьми (детская литература и художественное рассказывание, постановка дыхания и голоса, физическая культура студентов и организация игр с детьми, хоровые занятия с методикой музыкального воспитания, навыки в изобразительных искусствах и ручном труде, подведение детей к миру природы).

Весь этот материал студенты должны были прорабатывать самостоятельно лабораторным путем, поскольку лекции следовало свести до минимума; на практику предлагалось отводить по 2,5 месяца на каждом курсе, а на каникулы вуз выдавал студентам задания по обследованию на местах политпросветработы в целом и дошкольного дела в частности. Вне учебного плана требовалось организовать ряд кружков для углубленной самостоятельной работы по ленинизму, пионерскому и профсоюзному движению, по работе в деревне и др. Выпускник дошкольного вуза должен был быть “... не только узким спецем в своей области, но он должен разбираться в общественно-политической жизни, должен быть знаком с характером фабрично-заводского или сельскохозяйственного производства, уметь наладить жизнь детского и всего педагогического коллектива, завязать связь с преддошкольными и школьными учреждениями, знать методы политпросвет работы со всяким возрастом” [11, с. 175]. И если педагогический цикл содержал ряд предметов преподаваемых на дореволюционных курсах, два первых цикла были абсолютно новыми.

В 1927 г. главным управлением профессионального образования (ГлавПрофОбр) Наркомпроса был направлен в вузы с дошфаками (количество которых увеличилось) новый вариант так называемых типовых учебных планов. В них не было деления на циклы и разделы, как это было сделано ГУС-ом для ПИДО, весь материал дан по курсам. Внесены изменения и в содержание. Так, практически сокращен производственно-технический раздел; в число дисциплин “экономического и общественно-политического цикла” добавлены конституция СССР в связи с учением Ленина о государстве, история классовый борьбы на западе и в России, профдвижение. На первом курсе в числе новых дисциплин появляется биология, на втором – русская и западно-европейская литература, а с первого по четвертый курсы – военные дисциплины. Впервые вводится для изучения новый курс “содержание и организация рабо-

ты на дошкольных отделениях педтехникумов”, поскольку основная задача дошкольных отделений вузов была направлена на подготовку преподавателей дошкольной педагогики для средних педагогических учебных заведений. Этим учебным планом не предусматривалось изучение дисциплин, связанных с физическим воспитанием детей, но были “основы педологии”, “педология дошкольного возраста”; в число специальных дисциплин, необходимых для работы с детьми по-прежнему включены “ручной труд, музо, изо, игры” [12].

Помимо вузов, дошкольных работников для детских садов готовили четырехлетние педтехникумы с дошкольными отделениями на двух последних курсах. В середине 1920-х гг. учебные планы для них разрабатывали в соответствии с тремя колонками ГУСа: природа, труд, общество и работа по приобретению технических навыков; но в том же 1927 г. был принят новый учебный план, который строился уже не по этим колонкам, а на основе предметной системы.

Серьезная потребность в кадрах, обученных и воспитанных по-новому, привела в середине 1920-х гг. к решению о профессионализации школы, организации профуклона в старших классах, в числе которого был и педагогический уклон, готовивший в том числе и дошкольных работников. Это продолжалось недолго, так как практика выявила существенные недостатки в деятельности профуклона: спецподготовка в них давалась за счет снижения уровня общего образования, но в то же время объем сообщаемых специальных знаний был недостаточен для успешной работы по специальности. Стало очевидно, что за два года основательно усвоить программу общеобразовательной школы и приобрести профессию практически невозможно⁵.

На последнем четвертом съезде по дошкольному воспитанию в декабре 1928 г. был подведен итог десятилетней работы в области подготовки кадров и намечены задачи для решения на будущее. В качестве недостатков кратковременных курсов повышения квалификации отмечалось то, что они занимались в основном решением тех вопросов, которые возникали у педагогов в процессе работы, что приводило их к значительному отставанию в общественно-политическом развитии. Потому на первое место отныне предлагалось выдвинуть задачи повышения их общественно-политической квалификации, обеспечение формирования мировоззрения воспитателей, “... ибо от их общественно-политической сути зависит качество продукции, которую они должны выпускать” [13, с. 265]. На второе место (не по значимости, а по порядку) предлагалось поставить индустриально-техническую и художественную подготовку кадров. Считалось, что только в этом случае можно усвоить и успешно овладеть всеми проблемами педагогики и педологии, необходимыми для дошкольного воспитания.

Отмечены были на съезде и проблемы в организации активной практики для педагогических учебных заведений:

- задания, рекомендованные для выполнения, “вбиваются клином” в работу дошкольного учреждения;
- в ряде случаев практика оказывается слабо руководимой, “беспризорной”;
- летняя практика либо совсем лишает обучающихся каникул, либо сильно их сокращает.

Потому отрядным явлением было названо “... входящее в обычай прикрепление к педагогическому учебному заведению собственного опорного детского сада, который дает возможность широко ставить «внутреннюю подпрактику», делает ее «менее беспризорной»” [14, с. 276].

На этом съезде уже более четко отделили подготовку кадров от переподготовки.

Общая установка для всех областей народного хозяйства на тот момент была следующей: квалификацию работник приобретает только в процессе самой работы, а учебные заведения дают лишь необходимую предпосылку для получения квалификации, которая складывается в последующие два-три года практики. Поэтому так много внимания на съезде

⁵ Однако эта очевидная неудача не помешала вернуться вновь к идее профессионализации школы на рубеже 50–60-х гг. XX в.

было уделено именно проблеме переподготовки, повышению квалификации на курсах, которые и в начале XXI в. выполняют именно эту функцию. Курсы было решено сделать дифференцированными для разных категорий дошкольных работников в зависимости от их уровня подготовки и степени интереса к углубленной проработке отдельных дисциплин и тем, а также в зависимости от территориальных условий работы. Повышение своей квалификации педагогу следовало проходить в процессе самой работы, на так называемых самокурсах, поскольку на длительный срок «оторвать работника от его производства» считали делом невозможным. Потому наиболее предпочтительными были названы курсы с заочным обучением и последующими лабораторными сессиями, конференциями. Эти заочные курсы должны были быть трех видов: для наиболее отсталых групп, в том числе и нацмен; для средних групп работников и для актива. Учебные планы для них предлагалось переработать, приспособив для каждой категории работников, уделив особое внимание «предметам общеполитического и общеобразовательного характера». На местах следовало усилить работу за счет организации местных курсов, краткосрочных конференций для разрешения текущих производственных и политико-производственных вопросов. И хотя повышение квалификации официально (по требованию профсоюза) пока признавалось делом добровольным, выражалось пожелание о его обязательности и даже предлагалось ускорить оформление 5-го плана повышения квалификации дошкольных работниц. Для руководящих кадров дошкольного дела, актива было предложено увеличить число их научных и практических командировок. Не остался без внимания и технический персонал дошкольных учреждений: было решено разработать планы, программы и организационные формы повышения их квалификации.

Главное, что было сделано на съезде, – это решен вопрос о взаимосвязи педуклона, педтехникума и педвуза: дошкольные отделения или факультеты педвузов готовят преподавателей для педтехникумов и педуклона; два последних – практических дошкольных работников. Причем «во избежание узкого ремесленничества, чуждого духу советских культурно-просветительных учреждений», предпочтительнее всего подготовку осуществлять в педтехникумах, а не в педуклоне. Но поскольку на тот момент отказаться от профуклона не могли, с его выпускниками рекомендовалось проводить дополнительные мероприятия, чтобы уравнивать их с выпускниками педтехникумов.

Заключение

Таким образом, с момента включения ОДВ в систему образования в качестве первого звена и придания ему государственного статуса, вопрос о формах подготовки кадров для него с конца 1910-х гг. XX в. вновь стал актуальным. Ответ на него не был дан одномоментно, а привел к продолжительным дискуссиям и поискам форм, методов и содержания этой работы на протяжении десятилетия.

Курсы разной продолжительности хотя и признавались временной мерой, тем не менее на протяжении 1920-х гг. они по-прежнему оставались основной формой подготовки дошкольных кадров. Однако с увеличением количества других форм подготовки (педтехникумов, школ с педуклоном, педвузов с дошкольными факультетами) они, сохраняясь, стали постепенно превращаться из формы подготовки в форму повышения квалификации. И если поначалу учебные планы для разных форм подготовки разрабатывались на местах и постоянно менялись, то затем они приобрели более устойчивый характер, разрабатывались ГУСом, а затем и ГлавПрофОбром и рассылались на места. Что касается содержания учебных планов разных форм подготовки, то педагогический цикл включал в себя практически все дисциплины, которые преподавались на дореволюционных курсах и рекомендовались комиссией при МНП в 1916 г. Изменение в 1920-е гг. происходило прежде всего за счет введения ряда общественно-политических и военных дисциплин.

К концу 1920-х гг. между разными формами подготовки устанавливается четкая взаимосвязь: вузы готовят преподавателей для средних специальных заведений и

руководящие кадры для организации дошкольного дела (методистов, инструкторов, инспекторов), а педтехникумы с дошкольными отделениями – практических дошкольных работников. В связи с этим на рубеже 1920–1930-х гг. актуальным становится решение задачи "отбора", а не "набора", приема всех, кто пожелал получить данную профессию; разработка оптимально эффективных методов учебной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гребенщикова, Е. А.** Высшее дошкольное образование в Петрограде (1918–1925 гг.) / Е. А. Гребенщикова // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Дошкольная педагогика. – Т. 340. – Ленинград, 1970. – С. 215–240.
2. Дошкольное воспитание: Из работы дошкольного отдела // Народное просвещение. – 1919. – № 30. – С. 8–10.
3. **Фортунагов, Г. А.** Теория и практика в деле подготовки дошкольных работников / Г. А. Фортунагов // Подготовка дошкольных работников / под ред. З. К. Столица. – Госиздат : Орловское отделение, 1923. – С. 5–16.
4. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию : доклады, протоколы, резолюции. – Москва, 1921.
5. **Лазуркина, Д.** К вопросу об организации курсов по дошкольному воспитанию / Д. Лазуркина // Народное просвещение. – 1919. – № 11–12. – С. 35–38.
6. В помощь переподготовке работников социального воспитания : материалы отдела подготовки педагогического персонала Главсоцвоса РСФСР / под ред. Я. Р. Гайлиса. – Москва, 1924.
7. **Виленская, М.** К организации курсов / М. Виленская // Новые пути подготовки дошкольных работников : сб. статей и материалов. – Москва, 1924. – С. 5–8.
8. Адбітак II-га Усебеларускага зьезду працаўнікоў на дашкольным выхаванні па дашкольнай працы // Асьвета. – 1925. – № 7(10). – С. 71–75.
9. **Жарынаў, Д.** Аб II-м Усебеларускім зьездзе па дашкольным выхаванні / Д. Жарынаў // Асьвета. – 1925. – № 6(9). – С. 102–107.
10. Праца над узвышэннем кваліфікацыі дашкольных працаўнікоў // Асьвета. – 1927. – № 1. – С. 113–119.
11. **Лепилов, К. М.** Подготовка и переподготовка дошкольных работников / К. М. Лепилов // В помощь дошкольному работнику : сб. статей / под ред. Н. Альмединген, Г. Тумима. – Ленинград, 1925. – С. 170–180.
12. Педагогическое образование : учебные планы педагогических вузов и факультетов. Вып. XI. – Москва, 1927.
13. **Фридман.** Основные линии повышения квалификации дошкольных работников / Фридман // Материалы IV-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию. – Москва, 1929. – С. 261–272.
14. **Бархин.** Подготовка дошкольных работников / Бархин // Материалы IV Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию. – Москва, 1929. – С. 272–279.

Поступила в редакцию 25.03.2016 г.

Контакты: +375 222 28 40 84 (Анищенко Ольга Александровна)

Anischenko O.A. SEARCHING FOR THE FORMS, METHODS AND CONTENT OF PRESCHOOL WORKERS' TRAINING COURSE: 1917–1930.

The issue of training of pedagogues has been always in the focus of attention. An active search for the major forms, methods and content of professional training necessary to build the public system of preschool education since 1917 till the 1930s is reflected in the article.

Key words: public education, professional training, forms of professional training, methods of education, Syllabus content.

УДК 378.041

САМООБРАЗОВАНИЕ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т. А. Старовойтова

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и методики
начального обучения МГУ имени А. А. Кулешова

В статье определены некоторые особенности профессионального становления будущего учителя начальных классов. Самостоятельная работа студентов рассматривается в контексте самообразования. Приведены конкретные примеры организации самостоятельной работы студентов факультета начального и музыкального образования на занятиях по педагогике.

Ключевые слова: профессиональное становление, самообразование, самостоятельная работа, виды самостоятельных заданий.

Введение

Развитие профессионала – процесс обретения им новых возможностей профессиональной деятельности. Источники профессионального развития многочисленны. Один из главных – внешняя среда: образовательная среда и преподаваемые знания. Нужно признать, что никакие усилия преподавателей не приведут к профессиональному росту, если студент сам не активен, не хочет осваивать материал, не стремится к саморазвитию и не является субъектом учебной деятельности, если он – объект педагогических воздействий. Истинное развитие личности – это саморазвитие, определяющееся не только внешними воздействиями, но и внутренней позицией самого человека.

Такое развитие осуществляется не само собой, не как естественный самопроизвольный рост, а как сложный и трудный процесс преодоления возникающих проблем. Способность к преодолению трудностей и разрешению противоречий, самостоятельно осознавать свои образовательные дефициты и необходимость их преодоления – еще один из главных признаков субъекта деятельности. Самореализация невозможна без постоянного повышения уровня своих знаний. Профессиональный рост является частью личностного развития. По мнению Э.Ф. Зеера, он совершенствует субъекта, укрепляет самооценку и самоуважение, способствует развитию внутреннего потенциала человека [1].

В переводе с латинского слово “студент” означает усердно занимающийся, усердно работающий, тем самым указывая на сущность учебной деятельности: в высшей школе не столько учат, сколько помогают учиться, самостоятельно приобретать знания, заниматься самообразованием.

Основная часть

Профессиональное становление педагога определяется как “индивидуально своеобразный путь (траектория) личности с начала формирования представлений о профессии и профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии” [1, с. 16]. Ряд исследователей (Е.А. Климов, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) отмечают многоаспектность данного понятия, рассматривают его как непрерывный процесс, успешность которого в значительной степени обеспечивается обучением, воспитанием, самообразованием и педагогической поддержкой. При этом

субъект образовательного процесса выступает фактором своего развития, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами.

Ученые определяют самообразование как: способ самосовершенствования, обогащение профессиональных умений, личности педагога, его ценностных ориентаций (С.Г. Вершиловский); способ повышения профессионального мастерства (В.А. Слостенин); вид педагогической деятельности (А.К. Маркова); образование себя, создание своей личности (М.А. Князева). Особенности самообразования являются самостоятельный поиск, приобретение знаний в созданных личностью условиях, повышенный интерес к области познания, стремление к развитию, что важно учитывать в организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов, рассматриваемая в контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания. Данный вид деятельности содействует углублению и расширению знаний, их закреплению, формированию практических умений, развитию познавательной активности студентов, самостоятельности мышления, самосовершенствованию и самореализации. Самостоятельная работа включает такие составляющие, как целевая установка, содержание предмета усвоения (познавательная задача), выбор средств достижения цели, определение сроков выполнения деятельности, результат, определяемый с помощью контроля и оценки или самоконтроля и самооценки.

Приобщению будущих педагогов к самообразованию способствуют различные виды самостоятельной работы. Так, в процессе изучения студентами дисциплины «Педагогика» активно внедряются такие виды самостоятельной работы, как воспроизводящий (предполагает действия студентов по алгоритму или инструкции преподавателя), реконструктивный (стимулирует поиск самостоятельного решения проблемы на основе усвоенных знаний, приобретенных умений), эвристический (предусматривает формулировку и обоснование идеи, путей ее решения), исследовательский (отражает высокий уровень самостоятельности и познавательной активности обучающихся, инициирует поиск новых способов решения проблемы). Эти виды самостоятельной работы логически взаимосвязаны, системность их реализации способствует приобщению студентов к самообразованию.

Позитивные результаты самостоятельной работы студентов содействуют активизации их самообразовательной деятельности. По мнению И.А. Мельничук, педагогическими условиями, которые обеспечивают эффективность самообразования как ценности профессионального становления будущих педагогов, являются:

- максимальная реализация преподавателями возможностей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла (разработка вариативных систем заданий для самостоятельной работы, методических рекомендаций к выполнению практических заданий по учебной, производственной практик);
- формирование у студентов ценностного отношения к самообразованию как основы их профессионального становления;
- совершенствование культуры самостоятельной работы студентов;
- реализация механизмов педагогической рефлексии при включении будущих педагогов в практическую учебно-профессиональную деятельность;
- педагогическое сопровождение процесса самообразования будущих специалистов [2, с. 78].

Остановимся на тех методах и формах организации самостоятельной работы студентов, которые уже доказали свою эффективность в опыте работы кафедры педагогики и методики начального обучения МГУ имени А. А. Кулешова.

Свободное эссе составляет особую группу заданий творческого характера по педагогике и содержит авторскую, иногда довольно парадоксальную, точку зрения о каком-либо предмете или явлении, высказанную в произвольной, непринужденной форме.

Ценность данной формы работы на современном этапе видится в том, что студенты не только могут в свободной форме высказывать самостоятельные суждения о педагоги-

ческих фактах или событиях личной жизни, но и давать личностную трактовку, убедительно аргументировать свою позицию по той или иной научной проблеме. Это, в свою очередь, создает предпосылки для перехода на более высокий, исследовательский, уровень учебно-познавательной деятельности. Достоинство свободного эссе состоит еще и в том, что оно не предполагает использование жестких схем, инструкций или заранее заданного алгоритма деятельности. Так, при изучении педагогики студенты пишут эссе на такие темы: “Нуждается ли педагогическая наука в философских основаниях?”, “Школа будущего”, “Образованный человек”, “Идеальный учитель” и др.

При изучении вопросов воспитания и обучения младших школьников мы предлагаем студентам разработать педагогические рекомендации “Воспитание мальчиков и девочек”, “Работа с неблагополучной семьей”, “Поощрение детей в семье” и др. Организуется работа в творческих группах, а при изучении многоплановых тем (например, “Дифференцированный подход в обучении младших школьников”) используем метод “Обзор мнений методом ротации”. Технология реализации метода: 1) каждой микрогруппе предлагается одна проблема; 2) анализ проблемы в микрогруппах (3–4 минуты), определение особенностей данной категории детей и необходимых направлений работы, запись предложений на листе бумаги; 3) ротация по сигналу преподавателя (группы меняются проблемами), читают предложения предыдущей группы, записывают свои идеи. Упражнения повторяются до тех пор, пока группы не вернутся к своему изначальному месту; 4) обсуждение в микрогруппе и презентация в группе рекомендаций по решению проблемы.

На разных этапах изучения темы привлекаем студентов к формированию проблем. Так, постановка проблемы в начале занятия способствует формированию направленности на изучение темы, активизации субъектной позиции студента в учебной деятельности. Для этого студентам предлагается прокомментировать педагогическую ситуацию, решить педагогическую задачу, высказать мнение по поводу той или иной теории, проанализировать высказывание великих людей и выявить акцентированные в них аспекты изучаемой проблемы. Формулирование проблем на заключительном этапе изучения темы способствует формированию у студентов определенной профессиональной позиции и может быть организовано с помощью методического приема “Список проблем”: в процессе коллективного обсуждения определяется 3–4 актуальные проблемы в рамках изучаемой темы (например, “Труд как средство воспитания младших школьников”). Проблемы фиксируются на отдельных листах, с помощью “Обзора мнений методом ротации” начинаются пути их решения.

При изучении темы “Педагогические технологии обучения младших школьников” (раздел “Дидактика начальной школы”) мы предлагаем студентам следующие творческие задания:

– Разработайте проекты для начальной школы (по выбору): “Игровая экология”, “Вода в природе”, “Птицы – наши друзья” и др. Подготовьте презентацию выбранных вами проектов.

– Составьте презентацию по теме “Белорусские народные сказки”.

– Составьте электронные презентации по проблемам обучения младших школьников.

– Обратитесь к интернет-источникам и найдите информацию о технологиях современного обучения в начальной школе и вузе. Определите свое отношение к отобранной информации. Опишите результаты своих изысканий в тезисной форме.

Отдельно хотелось бы отметить проектное обучение, которое может использоваться как в индивидуальном, так и коллективном творчестве студентов, позволяющем проводить критический разбор решений, учитывая 7 основных вопросов: кто, что, где, когда, как, зачем и почему. Здесь могут обсуждаться рекомендации по выходу из тупиковых ситуаций. В результате совместной деятельности не навязываются и не просто передаются знания, а создаются ситуации, порождающие новые знания. Причем используются все уровни творческой мыслительной деятельности: наглядно-предметный, наглядно-образный и словесно-логический.

Главное, чтобы все эти задания и организационные формы деятельности носили не стихийный характер, а были результатом серьезной, продуманной, заранее спланированной технологии обучения и развития творческих способностей студентов.

Сегодня студенты имеют возможность заниматься самостоятельно в компьютерном классе, причем они могут получать и всю интересующую их персональную информацию во внутренней сети университета.

Гораздо охотнее преподаватели стали использовать возможности интерактивного обучения со студентами с помощью социальных сетей. Такое общение позволяет предлагать студентам электронные версии планов учебных занятий, заданий к практическим и лабораторным занятиям, вопросов к зачетам и экзаменам, изучение электронных ресурсов профессиональной направленности.

Одним из способов повышения эффективности управления учебно-познавательной деятельностью студентов является рефлексивное управление учебной деятельностью студентов, т. е. межсубъектное диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, обеспечивающее условие саморазвития педагога и обучаемого. Специфика рефлексивного управления учебной деятельностью состоит в том, что оно стимулирует собственную активность и самостоятельность студентов, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает им субъектную позицию в ходе учебной деятельности [3]. На занятиях по педагогике мы используем такие методы, как “Рефлексивный круг”, “Ключевое слово”, “Итоговая рефлексивная беседа”.

Претерпевает изменения и приобретает новые формы и методы работы контрольно-оценочный этап самостоятельной работы. Среди них можно отметить различные варианты защиты курсовых работ по педагогике, возможности студенческих публикаций и участие в конкурсах. Защита курсовых работ в форме научного доклада предоставляет студентам хорошую возможность овладеть искусством устного выступления, помогает упорядочить знания, формирует умение вступать в научную дискуссию. Несомненным достоинством выпускника является публикация результатов исследования. Студенты 2–4 курсов имеют такие возможности: участие в научно-практической студенческой конференции, публикация в традиционных ежегодных сборниках студенческих научных материалов на уровне университета и вузов нашей страны, написание статьи в соавторстве с научным руководителем.

Специфика высшего образования предполагает большой объем самостоятельной работы студентов, что требует у студентов исследовательских умений. Кроме того, важным условием повышения качества подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием является реализация учебно-исследовательского принципа обучения. Принцип единства учебной и исследовательской деятельности имеет целью объединение науки, образования и профессиональной деятельности, направленной на подготовку специалиста с повышенным творческим потенциалом.

Исследовательские умения включают в себя научный подход к педагогическим явлениям, владение умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других. Это еще раз подчеркивает, что исследовательские умения представляют синтез теоретических и практических умений.

Как показывает практика, когда студенты поставлены в позицию исследователя, когда акцент обучения переносится на углубленное практическое овладение методологией решения теоретических и прикладных задач будущей профессиональной деятельности, тогда активизируется познавательный и формируется их профессиональный интерес. В дальнейшем он выступает мощным стимулятором деятельности и находит конкретное выражение в творческом отношении человека к труду.

Заключение

Повышение уровня профессионализма невозможно без наличия навыков и умений в области самообразования, приобретенных в вузе. Поэтому неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузе должно стать развитие у студентов

способности к самостоятельной работе. Эта способность может являться одним из базовых критериев оценки качества образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Акад. Проект, 2005. – 240 с.
2. **Мельничук, И. А.** Самообразование будущего педагога как условие его профессионального становления / И. А. Мельничук // Начальная школа: проблемы, приоритеты и перспективы развития : сб. материалов IV региональной научно-практической конференции, Брест, 12 ноября 2014 г. / Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Брест : БРУ, 2014. – 129 с.
3. **Шиянов, Е. И.** Гуманизация образования в профессиональной подготовке учителя / Е. И. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 144 с.

Поступила в редакцию 25.05.2016 г.

Контакты: +375 29 746 02 83 (Старовойтова Татьяна Алексеевна)

Starovoitova T.A. SELF-EDUCATION AS AN IMPORTANT PROVISION OF PROFESSIONAL GROWTH OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.

The article represents some peculiarities of the vocational training of a future primary school teacher. Self-instruction is considered in the context of self-education. Some examples how to organize independent work of the students of the faculty of primary and musical education at the lessons of pedagogy are provided.

Key words: professional growth, self-education, self-instruction, types of tasks for self-instruction.

УДК 364.4:179.2

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ НА ОСНОВЕ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

И. Л. Лукашкова

старший преподаватель
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

И. Н. Батура

старший преподаватель
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье раскрывается специфика и значимость работы социальных педагогов с неблагополучными семьями на основе семейно-ориентированного подхода. Авторами дано описание и теоретическое обоснование модели профессиональной подготовки к семейно-ориентированной работе, включающей целевой, организационно-содержательный и критериально-результативный блоки, которые составляют целостную систему и обеспечивают ее эффективное функционирование.

Ключевые слова: семейно-ориентированный подход, подготовка будущих социальных педагогов, работа с семьей, теоретическая модель.

Введение

Семейно-ориентированный подход является авторской концепцией американских ученых Джудит С. Райкус и Рональда Хьюза, разработанной на основе многолетней исследовательской и практической работы в сфере защиты детства [1]. Специфика реализации семейно-ориентированной стратегии в работе с неблагополучными семьями авторами концепции отражена в следующих базовых идеях:

- права родителей условны;
- права детей абсолютны;
- презумпция родительских прав (понимание того, что родители стремятся действовать в наилучших интересах детей, если в этой связи возникают какие-либо сомнения, они разрешаются в пользу родителей);
 - целостность семьи;
 - право семьи на самоопределение;
 - уважение уникальности каждой личности;
 - уважение права членов семьи на то, чтобы жить в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их “корням”, их культурному наследию [1].

Достоинством семейно-ориентированного подхода, является наличие в нем четко разработанного алгоритма действий специалистов по проведению социального расследования; вовлечению семьи в совместную деятельность и мобилизацию ее ресурсов; оказанию помощи детям в ситуациях переживания разлуки с родителями и подготовке семьи к воссоединению. В основе семейно-ориентированного подхода заложена идея признания абсолютного права ребенка на жизнь в безопасной и постоянной семье, которая обеспечивает ему необходимое воспитание и уход, защищает от жестокого обращения и пренебрежения нуждами [2]. Специфика деятельности в рамках семейно-ориентированного подхода заключается в признании недостаточности воздействия исключительно на

© Лукашкова И. Л., 2016

© Батура И. Н., 2016

ребенка, она предусматривает активное вовлечение семьи в программу помощи ребенку. В семейно-ориентированной работе значимость социально-педагогической помощи ребенку и социально-педагогической помощи семье равноценны.

В настоящее время деятельность специалистов по защите детства в подавляющем большинстве случаев базируется на консервативном подходе, при котором положение ребенка улучшается преимущественно путем его изъятия из семьи. Такие кардинальные меры защиты зачастую наносят ребенку тяжелейшую травму. Поэтому для системы защиты детства исключительно важно иметь специалиста, способного оказать профессиональную помощь семьям и детям, оказавшимся в социально опасном положении.

Проблема подготовки специалистов социально-педагогической сферы к работе с семьей является предметом многочисленных научных исследований отечественных и зарубежных авторов [2–9]. Так, в работах российских ученых дано обоснование теоретического и методического обеспечения подготовки студентов к осуществлению социально-педагогической поддержки неблагополучных семей (В.Н. Ефименко); представлены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов к взаимодействию с семьей (Т.Е. Быковская, И.В. Горохова); изучены вопросы формирования психологической готовности к работе с семьей (Э.И. Сахапова, С.Ю. Комова). Но детальный анализ выполненных исследований показал, что в их содержании проблема подготовки студентов к работе с семьей рассматривается в ракурсе традиционного взгляда, без комплексного учета базовых идей семейно-ориентированного подхода. Стоит отметить, что, несмотря на обоснованную рядом белорусских и российских исследователей значимость работы с неблагополучной семьей на основе семейно-ориентированного подхода (М.А. Костенко, И.Л. Лукашкова, И.Н. Батура, Е.А. Бай), проблема профессиональной подготовки студентов к ее осуществлению специально никем не изучалась.

Все вышеобозначенное актуализирует потребность в моделировании процесса профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.

Цель данной статьи – теоретическое обоснование авторской модели подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.

Основная часть

Теоретическое обоснование построения модели подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода базируется на общепринятой трактовке модели в методологии науки и понимается как “мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте” [10, с. 19]. Использование моделей для исследования объектов познания составляет основу метода моделирования. Следовательно, моделирование как метод предполагает создание и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых процессов для определения возможностей улучшения их свойств либо рационализации способов их построения, управления ими. Специфические особенности моделирования как метода состоят в целостности изучения процесса и возможности исследования процесса до его осуществления [10]. Таким образом, построение модели позволяет не только выделить определенные компоненты, но привести их в функциональное взаимодействие, спрогнозировать и обеспечить оптимальный вариант достижения цели.

Разработанная нами модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода является структурно-динамической, так как отражает структуру и связи функционирующих компонентов проектируемого процесса. Она характеризуется целостностью, динамичностью, уровневостью и системностью, что позволяет представить ее посредством целевого, организационно-содержательного и критериально-результативного блоков (рисунок).



Модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода

В структуре разработанной нами модели *целевой блок*, рассматривается как системообразующий компонент деятельности, который включает цель и задачи проектируемого процесса. Цель рассматриваемого процесса – подготовка будущих социальных педагогов к работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода. Конкретизация цели процесса подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода позволяет определить его задачи:

- формирование у студентов целостного представления о теоретико-методологических основах семейно-ориентированного подхода в работе специалиста по защите детства;
- приращение знаний об основных компонентах семейно-ориентированной практической работы по защите детства;
- овладение практическими умениями и навыками по организации семейно-ориентированной работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении;

– развитие у студентов осознанной потребности к осуществлению работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода.

Следующим структурным элементом разработанной нами модели является *организационно-содержательный блок*, в котором определено содержание и организация деятельности по подготовке студентов к работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода.

В силу специфики моделируемого процесса комплекс педагогических принципов составляющих его организационно-содержательную основу был дифференцирован нами на общедидактические и специфические принципы. Основополагающими в организации профессиональной подготовки будущих социальных педагогов выступают общедидактические принципы, среди многообразия которых приоритетными выбраны принципы научности, системности, профессионализации, индивидуализации и дифференциации, доступности, сознательности и творческой активности. В качестве специфических принципов, нами выделены принципы семейно-ориентированного подхода, которые раскрывают и конкретизируют его сущность. Они представляют собой следующие исходные положения:

- 1) приоритет интересов ребенка – жить в безопасной стабильной биологической семье;
- 2) защита родительских прав;
- 3) размещение ребенка вне биологической семьи приемлемо только при условии необходимости его защиты и безопасности;
- 4) укрепление семьи одновременно означает защиту ребенка от риска жестокого обращения с ним;
- 5) минимизация травмирования ребенка и его родителей в случае разлучения и размещения в другую среду;
- 6) содействие развитию семей;
- 7) приоритет работе с семьей “на ее территории”.

Эффективность подготовки студентов к семейно-ориентированной работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, обеспечивается комплексной реализацией ряда организационно-педагогических условий, к которым относятся:

- оперативное и гибкое реагирование на изменяющиеся требования социума к подготовке специалистов социально-педагогической сферы;
- разработка и внедрение в образовательную программу учебных дисциплин, направленных на формирование у студентов представлений о сущности и специфике семейно-ориентированного подхода в системе защиты детства, подготовку к практической реализации социально-педагогической работы с семьями, находящимися в социально опасном положении;
- оптимальное сочетание разнообразных форм и методов работы со студентами, активизирующих приращение знаний, умений и навыков осуществления работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода;
- соотнесение содержания профессионального обучения с основными особенностями социально-педагогической деятельности по защите детства.

Предлагаемое нами содержание подготовки направлено на формирование у будущих социальных педагогов мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.

Поскольку подготовка студентов к работе с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода должна начинаться с формирования у них представлений о сущности и преимуществах семейно-ориентированного подхода, то мотивационно-ценностный компонент включает в себя:

- убеждение в значимости семейно-ориентированного подхода в социально-педагогической работе с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении;

- осознание семейно-ориентированного подхода как необходимого условия эффективной работы с семьей;
- нацеленность на семейно-ориентированную практическую работу по защите детства;
- признание каждой семьи субъектом социально-педагогической работы, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию каждого члена семьи и оказанию помощи в решении их собственных проблем.

Следующим важным компонентом содержательного аспекта подготовки студентов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода является когнитивный компонент, который предполагает осознание и принятие системы профессиональных знаний, необходимых для семейно-ориентированной практической работы по защите детства. Он включает знания:

- о сущности и значимости семейно-ориентированного подхода в социально-педагогической работе по защите детства;
- о теоретических и методологических аспектах работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода;
- об основах планирования, методах и формах привлечения семей к работе и установление взаимопонимания;
- о проведении оценки положения семьи и порядке организации социальных исследований в семейно-ориентированной работе по защите детей;
- о концептуальных основах привязанности и ее значении в развитии детей.

Деятельностный компонент готовности к социально-педагогической работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода выражается в опыте практического применения полученных знаний и предусматривает формирование у студентов определенных умений:

- вовлечения членов семьи в совместную работу служб по защите детства и мобилизации внутренних ресурсов семьи;
- оценки безопасности, риска и положения семьи в рамках семейно-ориентированного подхода по защите детей;
- организации и проведения социальных исследований в семейно-ориентированной работе по защите детей;
- планирования в семейно-ориентированной работе с семьей;
- размещения детей в замещающей семье;
- активизации внутренних ресурсов родителей, поддержки и воссоединения семьи.

Рефлексивный компонент готовности к социально-педагогической работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода направлен на формирование у студентов следующих умений:

- анализировать процесс социально-педагогической работы с проблемной семьей с позиций семейно-ориентированного подхода;
- систематически сознательно осуществлять рефлексивную деятельность, выявлять затруднения и ошибки, возникающие при отработке практических умений по организации семейно-ориентированной работы с семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении.

Работу по формированию вышеперечисленных компонентов готовности будущих специалистов предполагается обеспечивать посредством включения определенных тематических блоков в изучаемые дисциплины социально-педагогического цикла, введением в учебный процесс такого курса по выбору как «Семейно-ориентированный подход в социально-педагогической работе по защите детства», который направлен на совершенствование профессиональной подготовки студентов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода. Поскольку каждый из выделенных компонентов готовности формируется не обособлено друг от друга, а комплексно, в единстве, то предусматривается использование различных форм организации учебного процесса:

лекций, практических занятий, тренингов, самостоятельной работы. Кроме того подготовка будущих социальных педагогов к данной деятельности может осуществляться и в студенческой научно-исследовательской работе при подготовке курсовых и дипломных работ, исследовательских проектов, а также в ходе прохождения социально-педагогической практики, что будет способствовать актуализации знаний и совершенствованию умений работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода.

К числу методов, обеспечивающих подготовку студентов к семейно-ориентированной работе, нами отнесены репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские и творческие методы обучения, а к совокупности средств – словесные, наглядные, технические визуальные и аудио-визуальные средства обучения.

Критериально-результативный блок модели направлен на обеспечение своевременного и точного получения информации об эффективности процесса подготовки к семейно-ориентированной работе студентов. Его содержательным наполнением явился синтез выделенных критериев и уровней, позволяющих осуществлять анализ достижения студентами конечного результата подготовки.

Опираясь на научно обоснованные рядом исследователей требования к профессионально-педагогической деятельности будущих социальных педагогов с семьей [5–9], и характеристику структурных компонентов готовности к семейно-ориентированной работе по защите детства, нами выделены критерии и соответствующие им показатели данной готовности: эмоционально-ценностное отношение к семейно-ориентированной работе с семьями, находящимися в социально опасном положении (осознанность значимости семейно-ориентированного подхода в социально-педагогической работе по защите детства, интерес к семейно-ориентированной работе); сформированность профессиональных знаний, необходимых для семейно-ориентированной практической работы по защите детства (осознанность, полнота и системность, глубина проявления); технологические умения (владение способами и приемами работы с семьей на основе семейно-ориентированного подхода); рефлексивное поведение (осознанность рефлексивной деятельности, объективная самооценка, умение корректировать свою деятельность на основе рефлексии).

С учетом комплекса выявленных критериев для дифференциации студентов по степени готовности к работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода нами разработана шкала уровней готовности, включающая оптимальный, допустимый и низкий уровни. Характеристика уровней готовности к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода представлена в таблице.

Уровни готовности студентов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода

Компоненты готовности	Уровни готовности		
	Оптимальный	Допустимый	Низкий
Мотивационно-ценностный	Студенты полностью осознают значимость и необходимость применения семейно-ориентированного подхода в профессиональной деятельности как условия эффективной работы с семьей. Проявляют интерес к семейно-ориентированной работе по защите детства.	Применение семейно-ориентированного подхода в профессиональной деятельности считают необходимым условием работы с семьей. Осознают значимость работы с семьей на основе семейно-ориентированного подхода, но активного интереса не проявляют.	Студенты не осознают значения семейно-ориентированного подхода в социально-педагогической работе по защите детства либо осознают его значимость ограниченно. Проявляют незначительный интерес к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.

Окончание таблицы

Компоненты готовности	Уровни готовности		
	Оптимальный	Допустимый	Низкий
Когнитивный	У студентов сформирована система профессиональных знаний, необходимых для работы с семьей на основе семейно-ориентированного подхода. Могут творчески применять имеющиеся знания, переносить в новые условия в процессе работы с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.	Знания, необходимые для работы с семьей на основе семейно-ориентированного подхода, частично систематизированы, продолжают осмысливаться и расширяться. Студенты практически не испытывают затруднений в переносе знаний на конкретные стандартные ситуации.	Знания фрагментарны и неглубоки, студенты слабо ориентируются в теоретико-методологических основах работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода.
Деятельностный	Студенты обладают сформированными умениями проведения комплексной оценки положения семьи, определения потребностей семьи и использования ее сильных сторон в планировании семейно-ориентированной работы. В процессе субъект-субъектных взаимоотношений, с учетом внутренних ресурсов семьи, создают условия для вовлечения членов семьи в совместную работу по преодолению собственных проблем.	Умения сформированы на репродуктивном уровне. Признают семью субъектом социально-педагогической работы, но в семейно-ориентированной практической работе по защите детства не всегда это реализуют.	Умения студентов в проведении комплексной оценки положения семьи и планировании семейно-ориентированной работы с учетом ее потребностей недостаточно развиты. Они не вовлекают членов семьи в сотрудничество по решению собственных проблем, испытывают трудности в мобилизации внутренних ресурсов семьи.
Рефлексивный	Студенты владеют объективной самооценкой знаний, умений и навыков семейно-ориентированной работы с проблемной семьей. Сознательно и систематически осуществляют рефлексивную деятельность и на ее основе корректируют свою работу.	Сознательно, но не систематически осуществляют рефлексивную деятельность. Оценка собственной работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода необъективна.	Самооценка собственной семейно-ориентированной работы с проблемной семьей неадекватна. Рефлексивную деятельность осуществляют не систематически.

Заключение

Работа специалистов по защите детства в рамках семейно-ориентированного подхода позволяет обеспечить безопасное проживание ребенка в семье, поддержку и

развитие ее внутренних ресурсов. Но для того, чтобы будущие социальные педагоги смогли оказать такую эффективную комплексную помощь ребенку посредством мобилизации семейных, общественных и государственных ресурсов, их необходимо целенаправленно готовить к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода.

Спроектированная нами модель подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода представляет собой совокупность закономерных и функционально связанных блоков:

– целевой, определяющий в цели и задачах конечный результат подготовки студентов к работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода;

– организационно-содержательный, обеспечивающий организационную структуру процесса формирования необходимых компонентов готовности к семейно-ориентированной работе;

– критериально-результативный, дающий возможность оценить результаты сформированности готовности студентов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода, определить дальнейшие перспективы развития уровня подготовки.

Разработанные уровни и критерии готовности к семейно-ориентированной работе по защите детства обеспечивают контроль и дифференцированную оценку подготовленности студентов, выявляют необходимость коррекции результатов.

Таким образом, предложенная авторская модель позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более детально изучить его, объединив в целостной системе основные компоненты, но кроме того разрешить имеющиеся противоречия между необходимостью подготовки социальных педагогов к семейно-ориентированной работе и недостаточной ее теоретической и организационно-методической обеспеченностью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Райкус, Дж.** Концептуальные основы социальной работы с детьми : Практическое пособие : в 3 т. / Дж. Райкус. – Москва : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – Т. 3 : Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. – 288 с.
2. **Бай, Е. А.** Семейно-ориентированный подход как инновационная модель работы социальных служб с семьей / Е. А. Бай // Традиции и инновации в социальной работе : сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф., Брест, 15 марта 2014 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина ; редкол.: Е. А. Бай, Н. А. Леонюк, Л. А. Силук. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 6–11.
3. **Костенко, М. А.** Семейно ориентированная социальная поддержка: институционализация инновационных практик в российской системе защиты / М. А. Костенко // Ученые записки ЗабГУ. – 2014. – № 4(57). – С. 35–41.
4. **Лукашкова, И. Л.** Подготовка студентов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода / И. Л. Лукашкова, И. Н. Батура // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: подготовка специалиста в контексте современных тенденций в сфере высшего образования : материалы Респ. науч.-методич. конф., Гомель, 13–14 марта 2014 г. – Ч. 2. – Гомель : ГГУ имени Ф. Скорины, 2014. – С. 97–100.
5. **Ефименко, В. Н.** Подготовка социальных педагогов в вузе к осуществлению поддержки неблагополучных семей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Ефименко. – Москва, 2007. – 262 с.
6. **Быковская, Т. Е.** Формирование профессиональной готовности студентов педагогического колледжа к взаимодействию с семьей младшего школьника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Е. Быковская. – Москва, 2005. – 154 с.
7. **Сахапова, Э. И.** Формирование готовности к работе с семьей у будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. И. Сахапова. – Казань, 2006. – 190 с.

8. **Комова, С. Ю.** Формирование психологической готовности студентов-социальных педагогов к работе с семьей : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / С. Ю. Комова. – Тамбов, 2009. – 176 с.
9. **Горохова, И. В.** Профессиональная подготовка социального педагога к работе с замещающей семьей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Горохова. – М., 2011. – 253 с.
10. Моделирование и познание / ред. д-р филос. наук В. А. Штоф ; [предисл. Л. В. Уварова]. – Минск : Наука и техника, 1974. – 212 с.

Поступила в редакцию 18.05.2016 г.

Контакты: +375 222 28 33 44 (Батура Ирина Николаевна)

Lukashkova I.L., Batura I.N. THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE MODEL FOR THE INSTRUCTION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES ON THE BASIS OF THE FAMILY-ORIENTED APPROACH.

The article highlights the specifics and significance of the social pedagogues involved in the work with unhappy families on the basis of the family-oriented approach. The authors have provided the description and theoretical substantiation of the professional training model necessary to apply the family-oriented approach. The model considers the aims, content, management and results viewed as an integrated system which provides its effective functioning.

Key words: family-oriented approach, professional training of future social pedagogues, working with families, theoretical model.

УДК 316.6-053.4

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТИГМАТИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Козырева

преподаватель кафедры психологии образования,
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

Разработана психологическая модель, в которой показан механизм запуска стигматизации детей в условиях группы дошкольного учреждения образования. Проверяется эффективность коррекционно-развивающей программы, разработанной на основе психологической модели. При специально организованной работе, направленной на ослабление фрустрации; перенаправления агрессии и обучения неагрессивным формам реагирования в конфликтных ситуациях; снижением уровня тревожности с одновременным развитием у детей эмпатии, терпимого отношения к “инаким” членам группы и в целом, развитием нравственных качеств личности дошкольника становится возможным преодоление проблем стигматизации.

Ключевые слова: стигматизация, ролевые позиции: “стигматизирующие”, “стигматизированные”, “наблюдатели”, фрустрация, агрессия, тревожность.

Введение

Дошкольный возраст является значимым периодом становления личности ребенка, развития его взаимоотношений с микросоциальным окружением. Успешность взаимоотношений с взрослыми и сверстниками обуславливает наиболее благоприятные условия для развития ребенка. Однако в дошкольном сообществе при определенных обстоятельствах может возникать такое явление, как стигматизация. Стигматизация – это результат категоризации индивида как носителя стигмы (отличия), проявляющийся в отсутствии готовности взаимодействовать с ним на равных (наклеивание ярлыков, виктимизация “инакого”) [1, с. 48]. Последствия проблемы стигматизации в группе детей носят негативный характер, так как происходит депривация ведущих потребностей дошкольника, притязания на признание взрослого и притязание на признание сверстника, а также псевдоадаптация стигматизирующих, тормозящая и искажающая развитие их личности. Дети, наблюдающие процесс стигматизации сверстника, также приобретают негативный опыт взаимоотношений и чувство вины из-за невмешательства или, наоборот, опыт агрессивного поведения по отношению к “инаким” членам группы. Воспитатели, к сожалению, не знают, что делать в подобных ситуациях, как предотвратить и преодолеть проблему стигматизации.

Основная часть

Для решения проблемы стигматизации разработана психологическая коррекционно-развивающая программа с использованием сказкотерапевтических форм работы, направленная на снижение агрессивного поведения, тревожности и на интеграцию детей в группе. Основанием построения коррекционно-развивающей программы послужила “Психологическая модель возникновения стигматизации в группе детей дошкольного учреждения образования” (рис. 1), которая берет свое теоретическое обоснование из теории Л. Берковица (2001 г). Л. Берковиц доработал теорию “фрустрации – агрессии” Дж. Долларда и его коллег. Так, по Л. Берковицу, фрустрация (включающая относительную депривацию, т. е. разочарование, обусловленное неосуществленными ожиданиями), далее – возникновение чувства гнева, далее – открытая агрессия, но только в том случае, когда наличествует объект, на который и направлена агрессивная реакция [2, 3].



Рисунок 1. Психологическая модель возникновения стигматизации в условиях группы детей дошкольного возраста

В психологической модели показан механизм запуска стигматизации в условиях группы дошкольного учреждения. Высокий уровень фрустрации в группе создает готовность к агрессивному действию, а наличие в группе членов с высоким уровнем агрессии и члена группы с высоким уровнем тревожности и со стигмой, в ситуации невмешательства остальных членов группы, включая воспитателя, порождает проблему стигматизации.

Стигму ребенка можно определить, опираясь на типологию стигм, предложенную Э. Гоффманом: “отвратительное тело” (физическое уродство, избыточный вес и т. д.); “недостатки личного характера” (например, пьянство) и “родовые стигмы расы, национальности и религии” (например, предубеждения против другой расы) [4, с. 4].

На поведенческом уровне акты стигматизации проявляются через разные формы агрессивного поведения. По мнению Е.К. Лютовой-Робертс, “агрессивные дети иногда проявляют агрессию лишь потому, что не знают других способов выражения своих чувств. Задача взрослого – научить их выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами” [5, с. 19]. Коррекционно-развивающая программа в соответствии с разработанной моделью направлена на снижение агрессивности в поведении и тревожности у детей, одновременно с развитием качеств, противоположных агрессии, таких как доброжелательность, эмпатия, терпимость к “инаким”, необходимых для интеграции группы и повышением резистентности у стигматизированных детей. Работа по преодолению проблемы стигматизации требует участия всех детей группы.

Механизмы воздействия на детей в коррекционно-развивающей программе соответствуют когнитивно-поведенческому подходу. Так, например, при чтении лите-

ратурных произведений и последующих беседах по содержанию прочитанного материала ребенок научается позитивному поведению через идентификацию и подражание главному герою произведения. Беседы об уроке сказки или стихотворения позволяют развивать эмпатию, терпимое отношение, доброжелательность. Воспитателю необходимо осуществлять положительное подкрепление доброжелательного взаимодействия со всеми детьми группы и со стигматизируемым ребенком и обучать детей позитивному взаимодействию в группе, способам поведения в конфликте. Используемые коллективные формы работы позволяют создавать близкий контакт детей группы. Подвижные игры и упражнения снижают фрустрацию и агрессию. Внимательное отношение воспитателя группы к групповому взаимодействию не позволит проявлять разные виды агрессии по отношению ко всем сверстникам.

Испытуемые. Для проверки эффективности коррекционно-развивающей программы были выбраны две группы среднего дошкольного возраста, имеющие схожие показатели по измеряемым характеристикам, то есть группы были эквивалентны по всем релевантным показателям. Экспериментальной стала группа среднего дошкольного возраста санаторного яслей-сада № 1 г. Жлобина (20 чел.), а контрольной – группа среднего дошкольного возраста яслей-сада № 19 г. Жлобина (18 чел.).

Методики исследования. Диагностические методики были подобраны в соответствии с возрастом испытуемых и направлены на измерение следующих показателей: фрустрация, агрессия, тревожность, количество выборов детьми группы, количество агрессивных реакций. До и после окончания групповой работы проводится тестирование по следующим методикам: наблюдение, социометрия “У кого больше?”, тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), “Вербальный фрустрационный тест” С. Розенцвейга (детский вариант с 4 до 12 лет), проективная рисуночная методика “Кактус” [6; 7; 8].

Процедура исследования. Коррекционно-развивающая программа “ЕДИНСТВО!” проводилась ежедневно в течение трех недель (15 занятий продолжительностью по 30–35 минут) в мае 2013 г. с помощью воспитателя группы. Занятия проводились с 10.00 до 10.35. План занятий:

- 1) “Человечность и человеколюбие” (гуманное отношение и доброта к людям). Чтение сказки и беседа с группой о взаимоотношениях. Сказка “Злой глаз” [9].
- 2) “Мир чувств и настроений!” (принятие разнообразия чувств и настроений, умение выплескивать свои эмоции, не причиняя вреда другим). Рисование своего настроения; подвижные игры и упражнения на взаимодействие стигматизирующих, стигматизированных и наблюдателей; обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме, обучение детей умению постоять за себя (дать отпор).
- 3) “Что посеешь, то и пожнешь” (закон воздаяния), чтение сказки “Как Кактус свое получил” [9]; беседа с детьми; игры и упражнения на умение владеть собой.
- 4) “Наши «ахистрахи»!” (работа с тревожностью), чтение стихотворения “Обидное слово” (Т. Дашкевич); рисование своих страхов; беседа по детским рисункам; игры на взаимодействие стигматизирующих и стигматизированных; игры и упражнения на отработку навыков общения в возможных конфликтных ситуациях.
- 5) “Стараться видеть хорошее в других” (иметь добрый глаз на людей и окружающее), чтение сказки “Непредсказуемый Страус” [9]; беседа с детьми; подвижные игры и упражнения на взаимодействие стигматизирующих, стигматизированных и наблюдателей; развитие качеств: эмпатия, доверие.
- 6) “Мы быстрые и ловкие!” (принятие разнообразия чувств и настроений, умение выплескивать свои эмоции, не причиняя вреда другим), лепка своего настроения.
- 7) Доброжелательность и дружелюбие (Качества особой значимости, показывающие степень добра в человеке), чтение сказок “Дедушкин совет”, “Как доброжелательность и дружелюбие злость и силу побеждали” [9].
- 8) “Мы смелые!”, чтение сказки “Последний зайчонок” [9] и беседа с детьми о мужестве, бесстрашии и трусости.
- 9) “Вред от зломыслия, злословия, ругани”, чтение сказки “Тайна Злюки и Колюки” [9]; беседа с детьми; обучение детей приемам саморегуляции.
- 10) “Вместе мы сила!” (развитие умения принимать друг друга, умение выплескивать свои эмоции, не причи-

няя вреда другим), коллективное рисование на тему: “Дружба”; подвижные игры и упражнения на взаимодействие стигматизирующих, стигматизированных. 11) “Добром побеждай зло!” (злорадство, злонамеренность, коварство), чтение сказки “Необычная прабабушка” [9]; беседа с детьми; игры на развитие эмпатии. 12) “Единство!” (принятие индивидуальности друг друга), коллективная работа с песком на улице на тему: “Наш город”; подвижные игры и упражнения на взаимодействие стигматизирующих, стигматизированных детей. 13) “О милосердии и сострадании”, чтение сказок “Два облачка”, “Доброе преступление” [9]; беседы с детьми; игры и упражнения на развитие эмпатии, дружелюбия, общительности. 14) “Золотое правило отношений”, чтение сказки “Полезное колдовство” [9]; беседа с детьми; игры и упражнения на отработку навыков общения. 15) “Наша группа самая дружная!”, чтение стихотворений: Е. Михаленко “Мы – разные”, Т. Дашкевич “Добрый мальчик”; коллективная работа на тему: “Коллаж: наша дружная группа”.

Для статистического анализа результатов исследования применялся многофакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана.

Результаты и обсуждение. Результаты измерения фрустрации в контрольной и экспериментальной группах приведены на рисунке 2. Статистический анализ позволяет заключить, что проведение коррекционно-развивающей программы привело к снижению фрустрации в экспериментальной группе ($F(1,36)=10,38$, $p=0,0027$). До проведения коррекционно-развивающей программы экспериментальная и контрольная группы были эквивалентны по показателю фрустрации ($p=0,07$)¹. После проведения коррекционно-развивающей программы фрустрация в экспериментальной группе стала значительно ниже, чем в контрольной группе ($p=0,01$). В контрольной группе фрустрация не изменилась ($p=0,86$), а в экспериментальной группе существенно снизилась ($p=0,00015$).

В экспериментальной группе уровень фрустрации после проведения коррекционно-развивающей программы существенно снизился благодаря специально подобранным играм и упражнениям, продуктивным видам деятельности и возможности отреагировать на проблему.

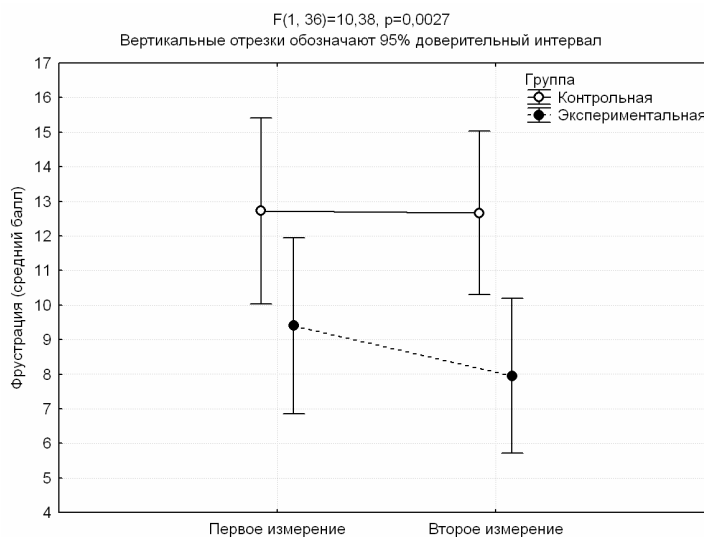


Рисунок 2. Результаты измерения фрустрации в контрольной и экспериментальной группах до и после коррекционно-развивающей программы

¹ Здесь и далее использовался апостериорный критерий Дункана.

Результаты измерения агрессии в контрольной и экспериментальной группах приведены на рисунке 3. Статистический анализ позволяет заключить, что проведение коррекционно-развивающей программы привело к снижению агрессии только в экспериментальной группе ($F(1,36)=7,31, p=0,0104$). В контрольной группе агрессия не изменилась ($p=1,00$), а в экспериментальной существенно снизилась ($p=0,00094$).

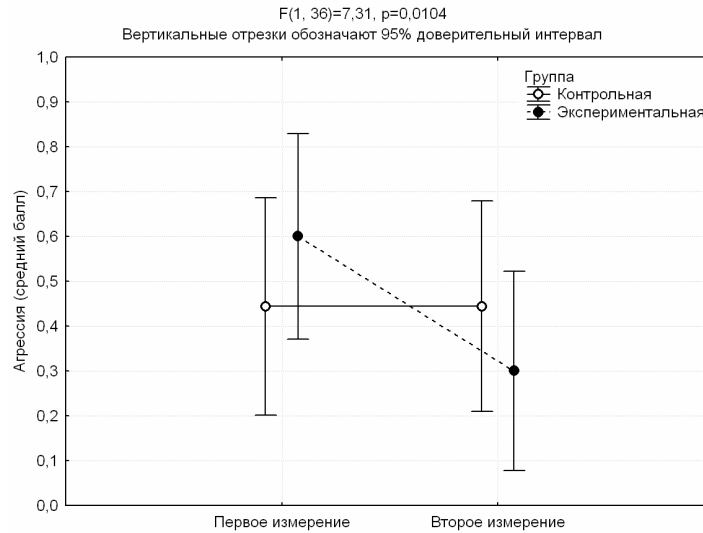


Рисунок 3. Результаты измерения агрессии в контрольной и экспериментальной группах до и после коррекционно-развивающей программы

На протяжении исследования изменений в целом по контрольной группе не произошло, что естественно при условии отсутствия специально организованной работы с детьми на снижение агрессии в поведении, однако и повышения агрессии в поведении в целом по группе не произошло. Это может говорить о том, что воспитатели групп осуществляют воспитательную работу с детьми, хотя ее явно недостаточно в условиях появления стигматизации в группе. В экспериментальной группе уровень агрессии статистически значимо снизился, что говорит об эффективности коррекционно-развивающей программы. Так, специально подобранные игры и упражнения, а также продуктивные виды деятельности, носящие коллективный характер, и чтение сказок, направленных на развитие нравственных качеств, развитие самосознания и рефлексии способствуют развитию умения позитивно взаимодействовать, не причиняя друг другу вреда.

Результаты измерения тревожности в контрольной и экспериментальной группах приведены на рисунке 4. По результатам статистического анализа можно отметить, что проведение коррекционно-развивающей программы привело к снижению тревожности в экспериментальной группе ($F(1,36)=7,31, p=0,0104$). До проведения коррекционно-развивающей программы экспериментальная и контрольная группы были эквивалентны по показателю агрессии ($p=0,46$), а после проведения коррекционно-развивающей программы тревожность в экспериментальной группе стала значительно ниже, чем в контрольной ($p=0,01$). В контрольной группе тревожность не изменилась ($p=1,00$), а в экспериментальной существенно снизилась ($p=0,00061$).

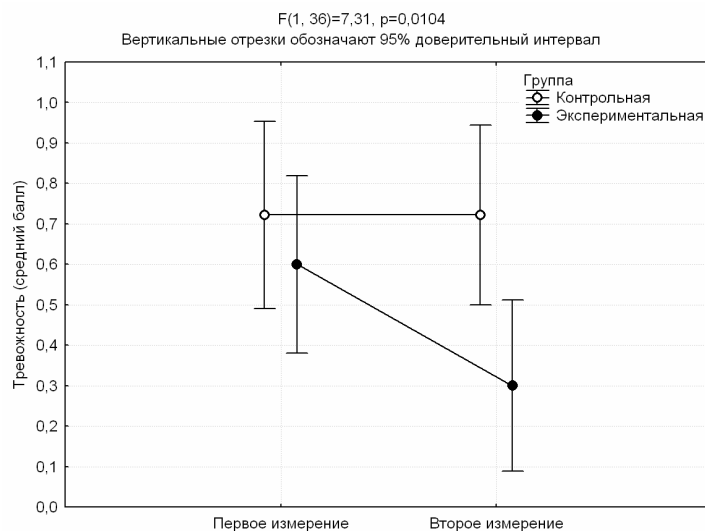


Рисунок 4. Результаты измерения тревожности в контрольной и экспериментальной группах до и после коррекционно-развивающей программы

В контрольной группе закономерно не произошло изменения уровня тревожности детей, так как для снижения уровня тревожности необходима коррекционная работа с детьми. В экспериментальной группе уровень тревожности стал значительно ниже после проведения коррекционно-развивающей программы. Тревожность в дошкольном возрасте может быть снижена благодаря специально подобранным упражнениям с использованием продуктивных видов деятельности при одновременном снижении уровня фрустрации в группе и создании более благоприятной внутригрупповой атмосферы.

В целом психологическая коррекционно-развивающая программа с использованием сказкотерапии оказалась эффективной, так как в экспериментальной группе у детей не только снизилась фрустрация, агрессия и тревожность, но и атмосфера в группе в целом стала более благоприятной, дети стали взаимодействовать на равных в большинстве случаев, произошла интеграция детей в группу. Стигматизируемая из экспериментальной группы имела социометрический статус “отверженной” (было два отрицательных выбора), после же проведения коррекционно-развивающей программы она не получила отрицательных выборов, а наоборот, получила один положительный выбор. Таким образом, полученные данные дают возможность утверждать, что стигматизированная испытуемая из экспериментальной группы оказалась в более выгодном положении по сравнению со стигматизированным испытуемым в контрольной группе. Дети из экспериментальной группы не дали ей отрицательных выборов, что свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей программы. В контрольной группе существенных изменений во взаимодействии детей не произошло. Общая атмосфера в контрольной группе осталась прежней, что подтверждает необходимость оказания помощи детям в сложившейся ситуации.

Еще одной переменной в данном исследовании была частота агрессивных реакций по отношению ко всем детям группы (рис. 5). Статистический анализ показал, что изменения, произошедшие в контрольной и экспериментальной группах, не одинаковы (рис. 5). Апостериорный критерий Дункана подтверждает, что в контрольной группе физическая, вербальная агрессия и игнорирование не изменились ($p=0,06$; $p=0,14$ и $p=0,17$ соответственно). В экспериментальной группе физическая, вербальная, косвенная агрессия и игнорирование значительно снизились ($p=0,01$; $p=0,01$; $p=0,01$; $p=0,03$ соответственно).

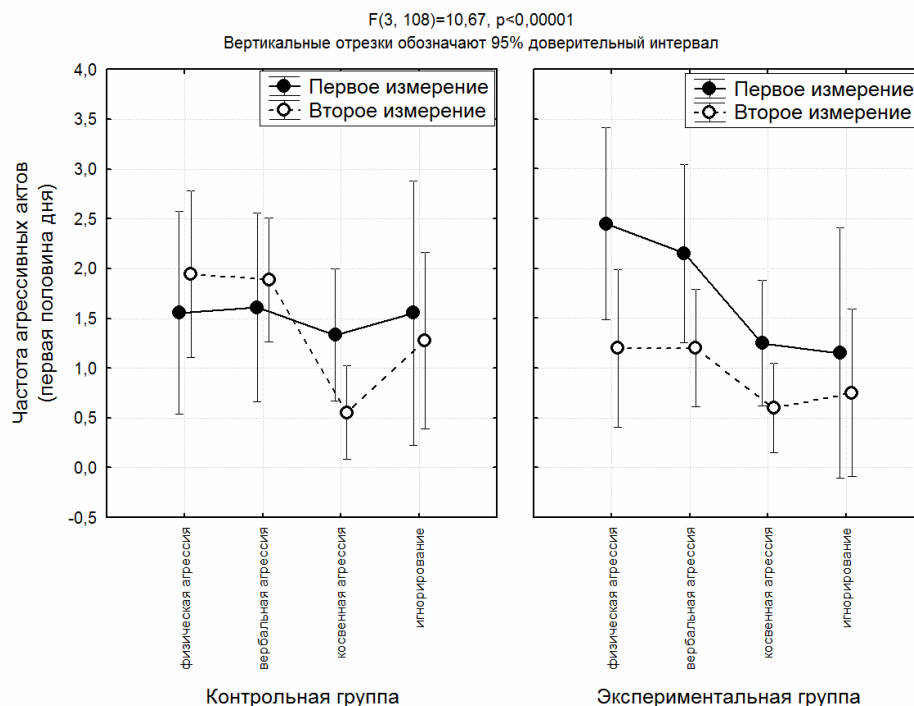


Рисунок 5. Средняя частота агрессивных актов по разным видам агрессии в контрольной и экспериментальной группах до и после коррекционно-развивающей программы

Полученные результаты позволяют заключить, что коррекционно-развивающая программа, разработанная на основании “Психологической модели возникновения стигматизации в условиях группы детей учреждения дошкольного образования” показала свою эффективность на практике. Так, при специально организованной работе, направленной на ослабление фрустрации; перенаправления агрессии и обучения неагрессивным формам реагирования в конфликтных ситуациях; снижением уровня тревожности с одновременным развитием у детей эмпатии, терпимого отношения к “инаким” членам группы и в целом, развитием нравственных качеств личности дошкольника становится возможным преодоление проблемы стигматизации. Учитывая ситуационный контекст и ведущую роль воспитателя в условиях группы дошкольного возраста, важной становится поддержка стигматизируемого воспитателем группы, его внимательное и небезразличное отношение к ситуациям, возникающим в детском коллективе.

Заключение

Психологическая модель возникновения стигматизации детей в условиях группы учреждения дошкольного образования, разработанная на основании теории фрустрации-агрессии Дж. Долларда и Л. Берковица, позволяет разработать эффективную коррекционно-развивающую программу, которая способствует преодолению проблемы стигматизации и интеграции детей группы. Коррекционно-развивающая программа основана на когнитивно-поведенческом подходе с использованием сказкотерапевтических методов. В результате внедрения этой программы у детей из экспериментальной группы существенно снизилась агрессивность, тревожность и фрустрация, уменьшилось число агрессивных физических и вербальных поведенческих актов, стигматизируемый член группы улучшил свое статусное положение, в то время как в контрольной группе значительных изменений не произошло. Полученные в

исследовании данные позволяют подтвердить валидность предложенной психологической модели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Козырева, Н. В.** Стигматизация детей в дошкольном возрасте // Весці БДПУ. – 2013. – № 3. – С. 48–50.
2. **Берковиц, Л.** Агрессия: причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм Еврознак, 2001. – 512 с.
3. **Leonard, Berkowitz.** Aggression: A Social Psychological Analysis/ L. Berkowitz; University of Wisconsin, McGraw – Hill Book Company, Inc., New York Toronto London San Francisco. – P. 361.
4. **Goffman, E.** Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. – Harmondsworth, 1986. – P. 181.
5. **Лютова-Робертс, Е. К.** Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Молина. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 189 с.
6. **Коломинский, Я. Л.** Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с. : ил.
7. **Елисеев, О. П.** Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Издательство “Питер”, 2000. – 560 с. : ил. – (Серия “Практикум по психологии”).
8. **Костина, Л. М.** Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2006. – 198 с.
9. **Андрианов, М. А.** Философия для детей в сказках и рассказах : пособие по воспитанию детей в семье и школе / М. А. Андрианов. – 3-е изд. – Минск : ИООО “Соврем. Слово”, 2005. – 280 с.

Поступила в редакцию 07.02.2016 г.

Контакты: kozyreva_nina@tut.by (Козырева Нина Вячеславовна)

Kozyreva N. V. THE WAYS TO OVERCOME THE PROBLEM OF CHILDREN STIGMATIZATION IN A PRE-SCHOOL GROUP.

The psychological model which shows the mechanism of stigmatization launching in a group of pre-school children is developed. The effectiveness of the correction and development programme worked out on the basis of the stigmatization psychological model is checked. When a special effort is made to ease frustration; to redirect aggression and teach non-aggressive forms of response in conflict situations; to reduce anxiety level with simultaneous development of empathy, tolerance for «other» members of the group and, generally, of personal moral qualities in a child of pre-school age, it becomes possible to overcome the problem of stigmatization.

Key words: stigmatization, roles of the «stigmatizing», «stigmatized», «observers», frustration, aggression, anxiety.

УДК 373.211.24

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. Н. Ромусик

кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет

В статье представлены направления и технологии лично ориентированной логопедической работы с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрыты содержание и приемы изучения личностной и коммуникативной активности детей с общим недоразвитием речи первого уровня речевого развития. Представлена специфика логопедической работы с детьми с ОНР в зависимости от речевых и личностных особенностей детей.

Ключевые слова: лично ориентированный подход, дети с общим недоразвитием первого уровня речевого развития, личностная активность, коммуникативное взаимодействие, коррекционно-логопедический процесс.

Проблема личностного развития детей с общим недоразвитием речи является одной из наименее разработанных в отечественной коррекционной педагогике и психологии. В настоящее время отмечаются значительные достижения в решении диагностических и коррекционных задач в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи, однако недостаточно уделяется внимание изучению личностных особенностей детей этой категории. Между тем недооценка особенностей личности влечет за собой дефицит объективных представлений, но и часто неверную интерпретацию выявляемых у них нарушений психосоциального развития (И.А. Коробейников [3]).

Особый интерес для изучения представляют дети с общим недоразвитием речи первого уровня, у которых наблюдается отсутствие общеупотребительных словесных средств общения в возрасте трех лет. Основной особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, что приводит к отставанию в овладении словами и фразами. Словарь состоит из названий бытовых предметов, имен близких людей. Дети пользуются паралингвистическими средствами общения, к концу раннего возраста речь не является средством общения, что в свою очередь препятствует полноценному формированию познавательной деятельности.

Характеризуя эмоциональную сферу детей с ОНР, исследователи отмечают у большинства детей доминирование отрицательных эмоций, повышенную склонность к стрессовым состояниям. При моторной алалии В.А. Ковшиков выделяет группы детей в зависимости от состояния личности и эмоционально-волевой сферы: 1) дети, для которых характерна возбудимость, гиперактивность, суетливость, склонность к повышенному фону настроения, нескритичность по отношению к речевому нарушению; 2) дети с повышенной тормозимостью, снижением активности, речевым негативизмом, замкнутостью, стеснительностью, робостью.

Б.М. Гриншун, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская подчеркивают, что причинами возникновения невротических черт характера у детей с моторной алалией могут быть неблагоприятные социальные условия с недоброжелательным отношением к ребенку со стороны окружающих взрослых и сверстников, с неправильным стилем воспитания. При алалии развитие личности часто идет по невротическому типу: отмечается замкнутость, негативизм, эмоциональная напряженность. О.С. Орло-

ва, А.Е. Гончарук, В.И. Селиверстов, О.Н. Усанова и другие считают личностные особенности детей формой психологической защиты детей с сохранным интеллектом. При этом степень фиксированности на дефекте в большинстве случаев коррелирует со степенью его тяжести. Среди так называемых “отвергаемых” в группе встречаются дети, имеющие тяжелую степень недоразвития речи, которые обладали положительными чертами и стремлением к общению.

В.И. Терентьева, О.С. Павлова, О.А. Слинко [5; 6; 7] отмечает потребность детей с тяжелыми нарушениями речи в исправлении своего недостатка. По данным исследователей, самооценка у детей ниже, чем у детей с нормальным развитием, что в свою очередь влияет на качество коммуникации детей. Исследования уровня притязаний детей с нарушениями речи выявили отличие от детей с нормой. По данным Е.В. Кирилловой [1] это выражается в том, что дети после удачно выполненного задания переходят к более легкому, что объясняется наличием у них стремления поддержать успех даже на сниженном уровне.

Д.Р. Миняжева [4] отмечает недостаточность лексики, связанной с социальными представлениями, отсутствие которых в системе коррекции речи не обеспечивает позитивную динамику в развитии речевой, познавательной и социально-личностной сфер (коммуникативная и социальная компетентность). Социальные представления формируются в тесном взаимодействии когнитивного, коммуникативного и социально-перцептивного компонентов.

Исследователи доказывают необходимость ранней профилактики социально-педагогическо-психологической дезадаптации личности, т. е. раннего выявления детей с ОНР и проведения своевременных коррекционных медико-психолого-педагогических мероприятий, так как в это время интенсивно развивается мозг ребенка, формируются высшие психические функции и закладывается основа личностного развития ребенка.

В литературе приводятся различные лингво-психолого-педагогические наблюдения о детях с общим недоразвитием речи. Дефицитность компонентов личностного развития у таких детей связана с неполноценным формированием вербально-семантической стороны речи, что влияет на накопление языковых понятий и на формирование представлений об окружающей действительности. Недоразвитие речемыслительных процессов, языковых конструкций, речевых оборотов затрудняет овладение коммуникативной функцией речи и препятствует общению со взрослыми и сверстниками.

Личностно ориентированный подход в обучении, воспитании и развитии ребенка направлен на всестороннее изучение его личности как основы построения педагогического процесса, обеспечивающего его индивидуальное развитие. Основные положения личностно ориентированного образования раскрывают сущность целей, содержания и технологии развития личности. Однако вопросы диагностики и коррекции личностного развития в контексте личностно ориентированного образования детей с речевыми нарушениями остаются мало разработанными. Отмечается недостаточная освещенность аспектов развития личностной сферы детей с ОНР, а также разработки коррекционных мероприятий по преодолению негативных последствий сочетания биологических и социальных факторов, отрицательно воздействующих на формирование личности ребенка с ОНР. Организация и методика логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи первого уровня в должной мере не разработаны. В литературе нет данных по использованию личностно-ориентированного подхода в коррекционной работе с безречевыми детьми.

Теоретический анализ проблемы позволяет обозначить приоритетные для экспериментального исследования направления: 1) выявление индивидуальных особенностей детей младшего дошкольного возраста с ОНР; 2) разработка направлений и приемов личностно-ориентированного обучения как условия формирования полноценной личности.

В экспериментальном исследовании принимали участие дети четвертого года жизни, направленные психолого-медико-педагогической комиссией с заключением

“Общее недоразвитие речи первого уровня” – 50 детей (100%). Наши динамические наблюдения подтвердили эти заключения.

Личностная активность детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста изучалась посредством свободного и направленного наблюдения, бесед с родителями и воспитателями, а также специальными заданиями. Для определения личностной и коммуникативной активности детей мы исследовали стремление детей войти в контакт с окружающими, в том числе и с незнакомыми.

В первом задании незнакомый детям взрослый входил в помещение, здоровался, садился за стол. Он находился в помещении в течение 15 минут и наблюдал за поведением детей. Фиксировались поведение детей с незнакомым взрослым, продолжительность общения и характер взаимодействия. Учитывалось наличие у детей потребности в контакте с взрослым, стремления заговорить с незнакомым человеком.

Во втором задании исследовалась активность детей и характер деятельности в игре. Взрослый предлагал поиграть: “*Давайте вместе поиграем. Во что мы будем играть?*” Если дети не становились инициаторами выбора игры, взрослый предлагал тему, распределял роли и становился участником игры. Фиксировалось поведение и речевая инициатива детей в процессе игры.

В третьем задании изучалась личностная активность в трудовой деятельности. Детям предлагалось навести порядок в группе: “*Хочешь поиграть с лисичкой? Но надо убрать игрушки на место.*”

Критериями оценки являлись следующие показатели: инициативность, продолжительность деятельности и заинтересованность в ней; легкость вступления в контакт, мотивация; характеристика речевой продукции, жестомимическое общение.

Задания оценивались по 3-балльной системе.

3 балла – активность, инициативность, заинтересованность в разных видах деятельности; легкость вступления в контакт, завершение дела.

2 балла – проявляет активность импульсивно, нуждается в стимуляции в виде дополнительных вопросов, побуждения.

1 балл – пассивен, безынициативен; отказывается от деятельности.

Изучение свободного общения. Цель: выявить, какими вербальными средствами пользуются дети в процессе реального общения.

Исследование проводилось посредством хронометрированного наблюдения во время свободного общения, игровой деятельности, уточнялся характер и разнообразие вербальных средств общения, используемых детьми, наличие и стабильность детских объединений, использование невербальных средств общения.

В процессе наблюдения за общением детей младшего дошкольного возраста между собой в игровой и свободной деятельности мы фиксировали показатели: потребность в общении (высокая (играет вместе со сверстником) – 3 балла, средняя (играет рядом со сверстником) – 2 балла, низкая (наблюдает за другими детьми) – 1 балл); средства общения (невербальные: экспрессивно-мимические – 1 балл, предметно-действенные – 2 балла, вербальные: речевые средства – 3 балла); эмоциональное содержание контактов (позитивное – 3 балла, нейтральное – 2 балла, негативное – 1 балл); устойчивость общения (высокая – 3 балла, средняя – 2 балла, низкая – 1 балл).

При выполнении заданий на исследование личностной активности в общении детей с ОНР с незнакомым взрослым инициатива и желание общаться были отмечены у 14 человек (28%). Дети подходили к незнакомому взрослому, заглядывали ему в глаза, пытались погладить, приносили различные игрушки. Во время организованной взрослым игры дети чувствовали себя легко и непринужденно, их речевая продукция была минимизирована; дети молчали или отвечали аморфными словами на вопросы взрослого.

Вторую группу детей составили 19 детей (38%), их интересовал сам взрослый (зачем он пришел, что будет делать), а не общение с ним. Дети то подходили к нему,

то отходили, не пытались познакомиться поближе. У них отсутствовали речевые высказывания.

17 детей (34%) показали себя пассивными наблюдателями. Они занимались своей игрой и не проявляли активности по отношению к взрослому. Иногда обращали внимание на общение других детей с взрослым, но впоследствии продолжали заниматься своим делом. У некоторых детей прослеживалось равнодушие к присутствию взрослого.

Количество детей, демонстрирующих активность, возрастает тогда, когда взрослый является инициатором игровой деятельности. По собственной инициативе включились в игру 16 детей (32%). Они сразу подходили к экспериментатору и выбирали себе роль.

23 ребенка (46%) подошли к группе играющих детей только после приглашения взрослого. Они не были активны и нуждались в том, чтобы взрослый определил им роль. Далее они с удовольствием играли, включались в сюжет.

11 детей (22%) были пассивными в игровой деятельности, безразлично отнеслись к предложению поиграть. Некоторые дети наблюдали со стороны, чем занимаются сверстники, либо эпизодически включались. 4 ребенка (8%) отказались играть.

В этом задании взрослый был более активен по отношению к детям, он предлагал игру, распределял роли, определял сюжетную линию. Дети в своем большинстве демонстрировали отсутствие активности, в основном они принимали предложение экспериментатора или оставались пассивными.

При изучении активности в трудовой деятельности детям было предложено убрать игрушки на место, а за выполненное задание они могли играть с лисичкой. При этом им не сообщалось, как нужно это делать. 14 детей (28%) сразу включились в деятельность, определяя виды и содержание работы: пытались разбирать игрушки, ставили их на полки.

После того, как определилась инициативная группа, экспериментатор, не обращаясь непосредственно к детям, предложил: *“Мне нужна помощь, чтобы разобрать ящик с игрушками”* или *“Поставить книги на полку”*. На его предложения отозвались 9 детей (18%), которые проявили бурную активность, но после непродолжительного времени вернулись к своим делам. 11 человек (22%) с нежеланием включились в деятельность, их приходилось стимулировать вербально или игрушкой-лисичкой. 16 детей (32%) продолжали заниматься своими делами и не обращали внимания на деятельность вокруг них. Только после обращения персонально к каждому они выполняли трудовое поручение и при первой возможности прекращали действие.

Таким образом, результаты выполнения заданий на выявление личностной активности в различных видах деятельности, позволили дать обобщенные характеристики различных типов активности детей младшего дошкольного возраста с ОНР. К инициативным были отнесены 14 человек (28%), к импульсивным – 20 человек (40%), к пассивным – 16 человек (32%).

Мы выделили показатели распределения значений общей активности личности среди детей с разным уровнем коммуникативного развития. Из 18 детей (35%) с низким уровнем коммуникативного развития 11 детей (61%), по данным выполнения заданий и интервьюирования воспитателей, отнесены к пассивным детям.

Такие дети в игре не проявляли инициативу, не любили коллективные игры, предпочитая играть в одиночестве или бесцельно проводить время. В выполнение трудовых поручений включались с нежеланием, были медлительны, выполняли действия при контроле взрослого, при первой возможности прекращали деятельность. Они были пассивны на занятиях, нуждались в постоянном стимулировании, не проявляли инициативы в общении с взрослым и со сверстниками, предпочитали молчать, терялись в новой обстановке. Среди детей с низким уровнем коммуникативного развития выявлено 7 человек (39%) импульсивных, которые включались в разнообразные виды деятельности, но их исполнительность была не высокая: начатое дело редко доводили до конца, конфликтовали, проявляя неуравновешенность, эмоциональную возбудимость.

Из 32 человек (65%) со средним уровнем коммуникативного развития данные распределились следующим образом: большую часть составили инициативные дети 14 (43%), импульсивные – 13 (41%), 5 детей (16%) – пассивные.

Импульсивные дети стремились задать тон в игре, проявляли активность, но их инициативы были некачественны. Слабый учет интересов других приводил к прекращению начавшейся игровой деятельности. Они являлись часто инициаторами конфликтных ситуаций, с нежеланием включались в трудовые дела. Эти дети способны проявить инициативу, но не настойчивы и как только встречались с трудностями или их привлекало что-то иное, прерывали трудовую деятельность. На занятиях они были деятельны, с интересом относились к заданиям, но быстро теряли интерес, особенно когда что-либо не получалось.

Инициативные дети были энергичны, владели игровыми действиями, планировали и доводили игру до конца, стремились проявить себя в труде, предлагали свои способы достижения результата. На занятиях они быстро овладевали программным материалом. Являлись инициаторами общения, демонстрировали способность прийти на помощь другим.

Исследование показало, что личностная активность взаимосвязана с коммуникативным развитием. Дети с высоким уровнем коммуникативного развития находятся в числе инициативных, а дети с низким коммуникативным развитием демонстрируют в большинстве случаев пассивность поведения в общении с взрослым, в игровой и трудовой деятельности. Повышение активности личности дошкольника с помощью специальных приемов стимулирует коммуникативное развитие.

Наблюдая за межличностными отношениями детей с общим недоразвитием речи в процессе игр и свободного взаимодействия, мы обращали внимание на характер эмоционального взаимодействия детей. Взаимоотношения детей непродолжительны и в них отсутствует, как правило, гуманная направленность: забота, внимание, взаимопомощь и др. Значительную часть хронометрированного времени занимала индивидуальная деятельность детей, индивидуальные игры и наблюдения за играми других. У многих детей наблюдалось бесцельное времяпровождение, они не проявляли интереса к играм, не были заняты какой-либо полезной деятельностью. Содержание одиночных игр оставалось бедным, но вместе с тем они отмечались большей деятельностью и сосредоточенностью. Иногда в совместных играх дети объединялись парами. Детей, которые легко включались в совместную деятельность, проявляли инициативу, имели достаточный круг общения, постоянных друзей, редко конфликтовали, самостоятельно регулировали отношения, соблюдая правила поведения в совместной деятельности, делились игрушками, совместная деятельность относительно устойчивая (до 15 минут), мы отнесли к высокому уровню взаимоотношений – 6 детей (12%).

Дети, которые с положительной стороны проявляли себя во взаимоотношениях со сверстниками, но предпочитали игры рядом, условно были отнесены к среднему уровню 29 детей (58%). Для детей характерна пассивность в деятельности. Они могли оказать помощь товарищу, делились игрушками, но сами не проявляли инициативы в контактах, в совместной деятельности выполняли второстепенные роли, однако могли играть длительно и бесконфликтно.

Дошкольников, которые предпочитали индивидуальные игры, не умели подчинить поведение общеустановленным нормам и правилам, мешали в игре другим, не хотели делиться игрушками, в обращении со сверстниками допускали грубости, контакты с детьми кратковременные; нередко по их вине возникали конфликтные ситуации, мы отнесли к низкому уровню развития взаимоотношений – 5 человек (30%).

У всех детей с ОНР в процессе межличностного общения наблюдалось эмоционально-практическое взаимодействие, которое выражалось в подражательной деятельности. Копируя сверстника, дети привлекали внимание партнера, заражая друг друга общими движениями, настроением. Имитирующие действия сопровождалось яркими эмоциями. В сверстнике дети воспринимали лишь отношение к себе, а не его действия, желания. Снижение коммуникативной активности детей с ОНР выража-

лось в меньшем количестве проявлений коммуникативных интенций, а также в их специфических особенностях.

Таким образом, спонтанное коммуникативное поведение дошкольников с ОНР существенно отличается от поведения нормально развивающихся сверстников. В условиях патологии речи дети используют невербальные средства общения чаще, чем при нормальном развитии, замещая ими речь.

Установлена взаимосвязь и взаимозависимость коммуникативной деятельности и личностной активности детей. Коммуникативные намерения детей данной категории характеризуются преобладанием деструктивных форм проявления. Исследование подтвердило, что при ОНР имеются выраженные трудности в коммуникации, а закрепление положительного опыта взаимодействия детей приводит к изменению уровня личностной и коммуникативной активности.

Коррекционный процесс проходил в два этапа – пропедевтический и основной. Поэтапный ход работы осуществлялся по спирали, концентрическими кругами с постепенным усложнением, что обеспечивало многократность повторения одного и того же речевого материала ежедневно, что важно для восприятия детьми речи и для ее актуализации.

На пропедевтическом этапе предусматривалась разработка содержания дифференцированного коррекционного обучения для разных подгрупп детей и микропрограмм для каждого ребенка; установление с детьми личностного, эмоционального контакта и делового сотрудничества; формирование потребности в речевом общении и заинтересованности в работе на занятиях, стимулирование речевой активности с привлечением внимания к миру звуков. Переход к основному этапу определялся увеличением самостоятельности, качественным и количественным изменением структурной организации речевых высказываний, усложнением условий выполнения различных видов детской деятельности.

На основном этапе работа осуществлялась по следующим направлениям: понимание речи и потребность в речевом общении; речь и познавательные процессы; вербальные и невербальные средства общения; речь и детская деятельность; социально-личностное развитие детей.

Первое направление включало серии постепенно усложняющихся игр, заданий, упражнений в контексте совместной деятельности логопеда и детей, целью которых являлось воспитание концентрации устойчивости и внимания ребенка к различным раздражителям (сначала невербальным, затем вербальным), расширение его возможностей понимания обращенной речи взрослых, а впоследствии и других детей.

Работа тесно переплеталась с воспитанием когнитивных основ, предпосылок общения ребенка (второе направление). Приоритетное значение придавалось развитию ощущения и восприятия: зрительного, слухового, тактильного, для чего использовалась специальная система занятий с элементами арттерапии. Уделялось внимание развитию памяти, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Ведущим направлением занятий было создание сенсорной базы для развития импрессивной и экспрессивной речи ребенка.

Третье направление работы развивало вербальные средства общения во взаимосвязи с невербальными (экспрессивно-мимическими и наглядно-действенными) средствами коммуникации. Мы поощряли стремление ребенка к общению, его невербальные реакции на стимулирующие воздействия взрослого и расширяли их диапазон. Постепенно с развитием у детей потребности в реализации своих коммуникативных намерений с помощью речи мы разнообразными приемами формировали у них вербальные средства общения, используя элементарный лексико-грамматический материал (продолжение предложения, вставка слов (изображений) в рассказ, отгадывание загадок-описаний и др.).

Развитие речи и детской деятельности – это направление имело интегративный характер, поскольку содействовало развитию и совершенствованию речевых навыков, которыми дети овладевали. Использовались возможности предметной, игровой, изобразительной, конструктивной и трудовой деятельности.

Технологии коррекционной работы были направлены на усвоение детьми норм социально-бытовой ориентировки, правил поведения в быту и на занятиях; формирование доброжелательного отношения к сверстникам, взрослым и овладение средствами взаимодействия, обогащение эмоциональной сферы. Формирование социальной уверенности осуществлялось посредством цикла занятий, направленных на обогащение сенсорного опыта, привлекалось внимание детей к действиям и поступкам, эмоциональному состоянию сверстников. Внимание акцентировалось на социальных отношениях в процессе сюжетно-ролевых и театрализованных игр, направленных на установление партнерских отношений, навыков взаимодействия друг с другом. Такая работа помогала детям приобрести опыт социально уверенного поведения и развить у них социальные способности. Мы опирались на внутреннюю активность ребенка, учитывали его интересы, стремление к познанию нового, на подражание как врожденный механизм развития [2].

Взаимодействие специалистов осуществлялось в режимных моментах, при обсуждении планов и выборе приемов работы. Одним из средств осуществления взаимосвязи специалистов являлись задания логопеда воспитателю, которые соответствовали плану работы и имели следующие составляющие: логопедические пятиминутки, подвижные игры и упражнения, рекомендации по индивидуальной работе с детьми, список рекомендуемой литературы.

Направление и содержание индивидуальных занятий определялись в зависимости от результатов обследования ребенка, соотносились с тематической направленностью общих разделов логопедической работы. Например, в сентябре на третьей неделе была лексическая тема «Игрушки». Основной целью логопедических занятий по данной теме являлось преодоление речевого негативизма, развитие понимания обращенной речи. Логопедом определялся словарь для пассивного и активного усвоения детьми, по теме проводилось четыре последовательно усложняющихся занятия, на которых закреплялись коммуникативные, речевые и познавательные навыки детей.

В коррекционную работу с ребенком мы включали родителей, информировали их о результатах обследования, ближайших и перспективных целях коррекции. Основной задачей родителей было закрепление усвоенных навыков, создание необходимого эмоционального фона. В процессе сотрудничества логопеда и семьи мы выделили два этапа: формирование ориентировки родителей в сотрудничестве с логопедом; включение семьи в коррекционный процесс и развитие умений родителей проводить работу по формированию коммуникативной, познавательной и речевой деятельности. Основными формами работы являлись: беседы, индивидуальные занятия с детьми с одновременным консультированием родителей, их участие в открытых занятиях, спортивных праздниках, утренниках и др. Родители оказывались вовлеченными в процесс коррекционно-развивающей работы, превращаясь из сторонних наблюдателей в его участников.

Основная стратегия коррекционно-педагогических воздействий в группе для детей с общим недоразвитием речи была в том, что на основе развития когнитивной активности, социального поведения постепенно формировалась потребность в вербальном общении, стимулировалось становление речевой деятельности детей.

Основными приемами личностно ориентированного развития детей являлись: подражательная предметная и речевая деятельность; прием просьб и поручений, совместное проговаривание, повторение ребенком слов, словосочетаний, проведение этюдов, подвижных и дидактических игр, игр-драматизаций; действий под музыку; проблемные ситуации; комментирующая речь; арттерапевтические и психотерапевтические приемы; творческие игры с воображаемыми предметами и др.

Подвижные игры способствовали развитию двигательной сферы, воспитанию положительных взаимоотношений между сверстниками, развитию взаимопомощи, общения. Дидактические игры закрепляли речевые навыки в различных ситуациях, развивали невербальные и вербальные эмоциональные средства общения. Развитию

невербального общения способствовали психогимнастические комплексы. В театрализованных играх дети имитировали не только движения персонажей, но и выполняли роли героев, озвучивали их. У детей формировали желание участвовать в разыгрывании отдельных эпизодов стихов, сказок, песен. Развитие взаимоотношений детей осуществлялось в игре только после того, как дети могли организовать самостоятельную игру. Мы использовали совместную деятельность, учитывая, что она создает предпосылки для развития умения сотрудничать, понимать и учитывать в своей деятельности действия и интересы партнера. Занятия, направленные на развитие речевых средств общения в процессе продуктивной деятельности, проводились воспитателями под руководством логопеда в рамках программных требований.

Одним из аспектов коррекционной работы являлось социально-личностное развитие детей, направленное на развитие социальной уверенности детей через обогащение сенсорного опыта. Разработанные сенсорные упражнения давали возможность ребенку познавать свои ощущения, приобрести опыт осознанного выбора при проблемных ситуациях, выражать собственное мнение, определять свои желания и вербализировать их, находить способы самовыражения и самоутверждения в совместных действиях со сверстниками.

Содержание занятий соответствовало программным требованиям по разделу “Ознакомление с окружающим”, при этом акцент делался на развитие полисенсорного восприятия ребенка, что ведет за собой все остальные психические процессы, обеспечивая личностное развитие детей. Обращалось внимание на ведущий канал восприятия информации (слуховой, зрительный, тактильный, вестибулярный и др.), учитывался сенсорный профиль каждого ребенка. Цикл занятий включал три раздела “Мир звуков”, “Мир прикосновений” и “Взгляд на окружающий мир”. Дети учились устанавливать социальные контакты со сверстниками опосредованно в рамках познавательной деятельности, через предмет. Так, дети вступали в диалог колокольчиками или выбирали себе образы домашних животных, имитируя их голоса и повадки, контактируя друг с другом. На занятиях создавались условия для выражения детьми своих внутренних импульсов, настроения через звуки (поздороваться или попрощаться песенкой колокольчика), через прикосновения. Ребенок получал разнообразные сенсорные ощущения, включался в сотрудничество по исследованию объектов окружения, эмоционально мимически выражал или вербализовал свои ощущения. Использовались игры-инсценировки, игры с правилами, дидактические упражнения, беседы в кругу.

Условное деление группы дошкольников с общим недоразвитием речи на две подгруппы позволило реализовывать индивидуально-дифференцированный подход в коррекционном процессе и определить основные приемы логопедической работы.

Усложнение заданий для детей в каждой подгруппе осуществлялось путем увеличения объема программного материала и действий с ним, времени выполнения заданий.

У детей первой подгруппы (с менее продуктивной динамикой развития) развивали восприятие слов взрослого и реагирование на них, дети выполняли действия с предметами и игрушками, у них развивалась ориентировочная деятельность в решении предметно-практических задач, формировалось умение подражать действиям и мимике взрослого, выполнять инструкцию или действие по образцу, слову, находить игрушки в пространстве. Проводилась работа по развитию активности, насыщению детей полисенсорными впечатлениями. Использовались игры с водой, сыпучими веществами, природным материалом. Привлекалось внимание детей к звучащим предметам, проводились дидактические игры по развитию сенсорно-перцептивной деятельности, оречевлению эмоциональных высказываний и просьб. Развивали сосредоточение детей на сюжете игры, мелкой моторике рук.

В работе с этой подгруппой детей мы использовали прием просьб и поручений, выполнение заданий постоянно комментировалось педагогом. Ребенку предлагалось выполнить какую-либо просьбу: убрать на место игрушки; принести мяч, куклу,

машину, пирамидку и др. В процессе обучения отраженной речи в дальнейшем (на основном этапе) дети оречевляли просьбы педагога о чем-либо. Например: “Ваня, попроси у ежика шарик. Скажи: дай *шарик*”. Комментирование действий обеспечивало многократность повторения речевого материала, фиксировало связь слова с предметом, признаком, действием. Речь выражала побуждение к действию, выполняла функцию предвосхищения, регулировала деятельность детей.

Дети второй подгруппы (с положительной динамикой развития). Основными направлениями работы являлись: формирование слуховой дифференциации, развитие понимания жестов и выразительных движений, моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых слов. Дети находили предметы в пространстве, выполняли действия с ними, стимулировалось воспроизведение ритма, развитие диапазона голоса, выполнение инструкций, проговаривание коммуникативно-значимых слов. Развивалась речевая репродукция, закреплялось соотнесение звука и слова с конкретным изображением, привлекалось внимание к звучащему предмету, дети дифференцировали неречевые и речевые звуки. Речевой материал многократно повторялся, что обеспечивало его запоминание. Дети вслушивались в речь взрослого, следили за изменением одних и тех же слов в различных грамматических конструкциях. Повторяя ответ детей, логопед демонстрировал правильное произношение, обращал их внимание на структурное и грамматическое оформление слов акцентированием и особо интонировал то, что ребенок произносил.

Были подобраны такие приемы обучения (при общей направленности целей и задач), которые предполагали преодоление частных нарушений. В работе с детьми с моторной алалией мы формировали мотивационную основу высказывания, развивали их психическую активность и коммуникативные навыки, лексику на материале звукоподражаний и звукосочетаний. Основной задачей работы являлось формирование минимального словаря по структурно-звуковому подобию и тематическим категориям, обеспечивающего элементарное общение.

При дизартрии стимулировали голосовые реакции детей, звукоподражания, которым придавался характер коммуникативной значимости, развивали артикуляционные движения и позиции, дыхание и голос. Использовался логопедический массаж артикуляционного аппарата с одновременным развитием функции рук и общей моторики ребенка. Учет индивидуально-типологических особенностей детей выражался в дифференцированном подходе к ним в зависимости от их личностных качеств: импульсивности, пассивности и активности.

Основная стратегия в работе с импульсивными детьми была направлена на осознание собственных действий и повышение значимости правил игры, поведения. Подвижные и дидактические игры с правилами формировали произвольное поведение, важным условием было многократное проигрывание одних и тех же игровых действий, их обсуждение, которое организовывалось взрослыми в доступной форме.

При работе с пассивными детьми использовались иные приемы. Для формирования интереса к окружающему и стремления к самостоятельным действиям организовывались совместные действия, способные заинтересовать и увлечь ребенка, чтобы он смог узнать себя и свои возможности. Главная задача взрослого состояла в том, чтобы вызвать у ребенка эмоциональную реакцию, интерес заниматься каким-либо делом. Педагог обыгрывал каждое действие, интриговал ребенка, используя при этом вербальные и невербальные средства (интонацию, взгляд, мимику, жесты).

Мы старались обеспечить детям лично ориентированный подход в зависимости от личностных особенностей, коммуникативной, познавательной и речевой деятельности. Личностно ориентированный подход на занятиях позволял логопеду корректировать речевое и психическое развитие детей. Возбудимым, невнимательным и несдержанным детям мы предлагали повторить задания, сосредоточивая их внимание на детализированной инструкции. На занятиях мы сдерживали повышенную эмоциональность и двигательную активность детей. Пассивных детей мы активизировали, приучали их слушать и вслушиваться, думать, выполнять необходимые дей-

ствия с предметами, репродуктивно или самостоятельно оречевлять их доступными средствами. Намечая тему занятия, мы планировали и индивидуальную работу: кому задать более простой вопрос, дать более легкое или более трудное задание, систему поощрений, дозировку упражнений, которая включала регламентирование программного материала и темпы работы с ним. Вопросы и задания были доступны и интересны, вызывали у детей уверенность в их выполнении. Каждое занятие состояло из трех частей: вводномотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной. Все занятия включали ритуал-приветствия, с помощью которого устанавливалось и поддерживалось эмоционально-положительное настроение ребенка.

Наблюдения за детьми показали, что среди воспитанников были и такие, которые в повседневной жизни могли быть веселыми, энергичными, а на занятиях были пассивными, на вопросы если и отвечали, то очень тихо и неуверенно. С такими детьми мы проводили дополнительные индивидуальные занятия, а на общих занятиях обеспечивали их активное участие путем подбора более легких заданий. Большой интерес вызывали задания, связанные с практическими игровыми действиями, например: “Угостим зайцев морковкой”, “Помоги найти хвостики животным”, “Коллективное конструирование солнышка” и др.

Организация личностно ориентированного коррекционного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей, эмоциональной поддержки и положительной оценки их действий, создание речевых ситуаций, активизирующих речевое общение с взрослыми и сверстниками, включение в разнообразные виды деятельности повышали уровень личностного развития детей.

Обеспечение условий личностного развития детей реализовалось в основных направлениях: речевое внимание, понимание и потребность в речевом общении; речь и познавательные процессы; речевые средства общения; речь и детская деятельность, социально-личностное развитие.

Психокоррекционные приемы дали возможность детям выражать эмоциональные состояния, налаживать межличностные отношения детей, подвижные игры, логопедическая ритмика, действия под музыку способствовали сплоченности коллектива сверстников. Дидактические игры стимулировали речевые высказывания дошкольников, расширяя языковые интенции. В процессе коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи первого уровня произошли изменения в их поведении: они стали увереннее, повысился положительный эмоциональный фон, возросла речевая активность, дети научились планировать и контролировать свою деятельность. Использование личностно ориентированного подхода обеспечило эффективность коррекционного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кириллова, Е. В.** Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кириллова. – М., 2001. – 202 с.
2. Развитие социальной уверенности у дошкольников / И. Н. Кольцова [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
3. **Коробейников, И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М., 2002. – 192 с.
4. **Миняжева, Д. Р.** Коррекционно-логопедическая работа по преодолению ОНР в процессе формирования социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Р. Миняжева. – Москва, 2008. – 20 с.
5. **Павлова, О. С.** Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / Психолингвистика и современная логопедия / Л. Б. Халилова. – Москва, 1997. – С. 210–226.
6. **Слинько, О. А.** К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62–68.
7. **Терентьева, В. И.** Социально-психологические особенности детей с нарушением речи 6–7 лет / В. И. Терентьева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 74–77.

Поступила в редакцию 19.04.2016 г.

Контакты: romusikm@yandex.ru (Ромусик Мария Николаевна)

Romusik M. N. PERSONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH PROBLEMS.

The article presents the trends and technology of personality-oriented speech therapy of preschool children with general underdevelopment of speech. The contents and methods of the study of personal and communicative activity of children with general underdevelopment of speech of the I level are revealed. The specifics of logopaedic work with children having speech problems are presented considering speech and personal characteristics of children.

Key words: student-centred approach, children with general underdevelopment of speech of the first level, personal activity, communicative interaction, correction process.

УДК 159.9:616.89

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ МОДЕЛЬНОГО БИЗНЕСА

И. А. Падалинская

магистр педагогических наук,
агентство моделей “Тамара”

В. В. Гедранович

кандидат педагогических наук, доцент,
Минский инновационный университет

Е. И. Комкова

кандидат психологических наук, доцент,
Минский инновационный университет

В статье представлены результаты сравнительного анализа индивидуально-личностных характеристик девушек-моделей и других профессий. Доказывается вывод о том, что нахождение девушек в специфических условиях профессиональной деятельности модели в соответствии с выявленными индивидуально-психологическими особенностями личности способно выступить условием риска развития у них нарушения пищевого поведения.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, индекс массы тела, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, моделинг, карьерные ориентации, акцентуации характера, личностные факторы.

Введение

В современном обществе существует повышенный интерес к сфере модельного бизнеса и, в частности, к профессии модели. Не секрет, что деятельность модели крайне стереотипизирована, но в дополнение к этому существующие стандарты красоты являются профессионально важным критерием, что обязывает стремиться соответствовать общепринятым идеалам. Именно по этой причине для многих моделей первостепенной задачей после прихода в бизнес становится соответствие определенным параметрам, вследствие чего девушки стремятся сбросить как можно больше килограммов, и, сами того не замечая, ставят свое здоровье под угрозу. Другими словами, идеализация стройности вносит свой вклад в поведение, подразумевая соблюдение ограничительного пищевого поведения, всевозможных диет, использование которых практически всегда выступает в качестве причины, стимулирующей расстройства пищевого поведения.

О.А. Скугаревский в своем исследовании установил, что на донозологическом уровне у белорусских девушек-подростков 13–18 лет необоснованные ограничения в питании (диеты) не способствуют коррекции когнитивно-оценочного компонента образа собственного тела и достижению полноценного контроля над массой тела и увеличивают риск развития компульсивного переедания [7].

Мода – это средство формирования аттракции, как особого вида специальной установки одного человека на другого, в которой представлено в основном эмоционально-положительное отношение к нему. Но отношение человека к моде противо-

© Падалинская И. А., 2016

© Гедранович В. В., 2016

© Комкова Е. И., 2016

речиво. С одной стороны, человек противостоит ей, чтобы сохранить свою индивидуальность, а с другой – покорно следует ей, чтобы не быть оторванным от своей социальной и культурной среды [3].

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа. Иными словами, пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека [5, с. 352].

О.А. Сагалакова и М.Л. Киселева выявили, что проблему поведенческих рисков, в том числе искажения пищевого поведения (склонность к анорексии и булимии), следует рассматривать в контексте уязвимой самооценки при социальной тревоге, страхе оценивания. Уязвимость самооценивания и ригидный уровень притязаний провоцируют нарушение целеполагания, организацию и саморегуляцию деятельности. Самооценка оказывается “под ударом” ситуативных оценок и текущих эмоциональных реакций, всецело определяя повышенную вероятность поведенческих рисков. Переоценка или сверхконтроль над пищевым поведением – два противоположных способа дисфункциональной компенсации первичной социальной тревоги, уязвимости самооценки перед лицом ежедневного мониторинга угрозы критического оценивания, самофокусировки внимания. Эти переживания могут актуализироваться при переживании опыта публичного унижения, критики, осмеяния [6].

Основная часть

В соответствии с темой работы было проведено исследование, цель которого – провести сравнительный анализ индивидуально-личностных характеристик в двух группах: экспериментальной (группа № 1 “модели”) и контрольной (группа № 2 “не модели”). *Экспериментальную группу* составили 60 девушек, занимающихся моделингом. В *контрольную группу* вошли 72 девушки, работающих в иных сферах деятельности, не связанных с моделингом. Общее количество респондентов – 132 человека. Возраст девушек – от 18 до 30 лет.

Были подобраны следующие методики: тест 16PF Р.Б. Кеттелла (форма С) [1], методика исследования деятельностной мотивационной структуры (К. Замфир) [1], опросник “Акцентуации характера и темперамента личности” (Г. Шмишек, К. Леонгард) [4], шкала оценки пищевого поведения (русскоязычная адаптация, О.А. Ильчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский, С. Сунихи) [2], методика оценки карьерных ориентаций (Э. Шейн) [8].

В результате исследования личностных факторов были выявлены характерные для *экспериментальной группы* черты: абстрактное мышление, высокая нормативность поведения, эмоциональная нестабильность, смелость, чувствительность, доверчивость, тревожность, консерватизм. Характерные для *контрольной группы* качества: замкнутость, высокая нормативность поведения, эмоциональная нестабильность, смелость, чувствительность, доверчивость, тревожность, низкий самоконтроль и уровень самооценки.

Общий результат акцентуаций характера в *экспериментальной и контрольной группах* показал фактически идентичность преобладающих типов акцентуаций характера и темперамента (демонстративный, гипертимический, эмотивный, экзальтированный, циклотимический). Разница между группами заключается в порядке позиций типов акцентуаций. Также важно отметить больший процент испытуемых с наличием выраженных акцентуаций в контрольной группе.

Для респондентов *экспериментальной группы* по оценке карьерных ориентаций, в отличие от контрольной, важна в первую очередь достаточная степень свободы в работе, основание собственного дела, создание чего-то нового, несмотря на существование риска, неудач и препятствий. Затем моральные принципы, ведь такие люди не будут работать в организации, которая враждебна их целям и ценностям, и откажут-

ся от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит реализовать главные ценности жизни. На третьем месте находится ориентация на интеграцию различных сторон образа жизни, т. е. важнее всего гармоничное взаимодействие всех сфер, всеобщее самосовершенствование. Для респондентов *контрольной группы* ведущей карьерной ориентацией является “интеграция стилей жизни”, т. е. гармоничное сочетание, баланс между всеми сферами жизни. Далее расположено “служение”, т. е. следование определенным ценностям и принципам – служение человечеству, помощь людям и т. д. На третьем месте “автономия” – наличие должной свободы в своих действиях, во времени и личном пространстве относительно работы. В обратном порядке расположены данные ценности в экспериментальной группе.

С помощью методики деятельностной мотивационной структуры было выявлено, что ведущим мотивационным комплексом в обеих группах является тип (1) – внутренняя мотивация > внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация – который определяется как оптимальное соотношение видов мотивации. Мотивация профессиональной деятельности по данному типу определена у 36,67% респондентов экспериментальной группы и у 27,78% респондентов контрольной группы. Данный тип выражает важность деятельности как таковой, в этом случае профессия – средство самовыражения и самоопределения, достижения удовлетворения от самого процесса работы.

Мотивационный комплекс типа (2) – внешняя положительная мотивация > внутренняя мотивация > внешняя отрицательная мотивация – характерен для 26,67% испытуемых *экспериментальной группы* и для 11,11% *контрольной группы*. Он является менее эффективным, чем комплекс типа 1, но более эффективным, чем остальные типы мотивации. При данном типе деятельность для девушек – приемлемый способ зарабатывать и продвигаться по карьерной лестнице, т. е. в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению внешних потребностей, таких как социальный престиж, зарплата и т. д. по отношению к содержанию самой деятельности.

Наихудшим мотивационным комплексом является соотношение по типу (4) – внешняя отрицательная мотивация > внутренняя положительная мотивация > внутренняя мотивация – которое выявлено у 6,70% девушек в *экспериментальной группе*, а также 11,11% девушек в *контрольной группе*. Внешняя отрицательная мотивация в качестве ведущей может определять снижение удовлетворения от выполняемой работы и эффективности личности в целом. Примером такой мотивации может выступать тревога, связанная со страхом получить негативную оценку и критику относительно профессиональной деятельности и профессиональных качеств личности, в этом случае мотивацией будет избегание наказания.

Результаты методики “Шкала оценки пищевого поведения” представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной групп по “Шкале оценки пищевого поведения”

“Шкала оценки пищевого поведения”	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.
	Наличие признака	Наличие признака	Выс. ур. проявления	Выс. ур. проявления
1. Стремление к худобе	50%	65,3%	30%	30,6%
2. Булимия	33,3%	45,9%	30%	29,2%
3. Неудовлетворенность телом	76,7%	100%	25%	34,7%
4. Неэффективность	58,4%	83,4%	16,7%	29,2%
5. Перфекционизм	68,3%	81,9%	33,3%	23,6%
6. Недоверие в межличностных отношениях	78,4%	95,8%	26,7%	26,4%
7. Интероцептивная некомпетентность	45%	55,5%	16,7%	19,4%

Если ориентироваться на высокий уровень проявления признака, то наибольшие отличия между группами наблюдаются по шкалам “неудовлетворенность телом”, “неэффективность”, “перфекционизм”, при этом только последний преобладает у моделей.

Если отметить процентное выражение наличия признака в экспериментальной группе, то в качестве характерных черт пищевого поведения моделей можно отметить перфекционизм, неудовлетворенность телом и недоверие в межличностных отношениях.

Результаты, полученные в ходе расчета индекса массы тела в экспериментальной и контрольной группах, представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2 – Средние показатели ИМТ в экспериментальной и контрольной группах

Параметры	Средние показатели в группах	
	Экспериментальная	Контрольная
Рост	175 см	169 см
Вес	53 кг	58 кг
ИМТ	17,2	20,4

Как продемонстрировано в данной таблице, 17,2 – средний показатель индекса массы тела в экспериментальной группе, что по данным ВОЗ указывает на недостаточную массу тела. В контрольной группе ИМТ равен 20,4 – нормальный уровень веса.

Если взять в расчет средний по группам коэффициент индекса массы тела: 17,2 – недостаточная масса тела – *экспериментальная группа*, 20,4 – нормальный вес – *контрольная группа*, то складывается другой важный вывод – несмотря на то, что показатели шкал оценки пищевого поведения у моделей ниже, чем у девушек из контрольной группы, у выборки в целом наблюдается ярко выраженная тенденция неудовлетворенности своим физическим Я, стремление к худобе, наличие булимических признаков.

Это значит, что “норма веса” субъективно оценивается как избыточность веса, в результате чего образ физического Я получает негативную характеристику. В качестве психологической нормы веса, как положительной оценки своего физического образа Я, является недостаточная масса тела, к которой стремятся как девушки контрольной группы, так и экспериментальной. В ряде отечественных исследований показано, что при различных психических и соматических заболеваниях формирование представления о выраженности истинного или мнимого дефекта собственной внешности тесно связано с более широкими личностно-мотивационными особенностями больных и, в частности, с их аффективным отношением к своей внешности [11, с. 2].

Для оценки достоверности различий между группами был использован U-критерий Манна-Уитни. Наглядно результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Оценка достоверности различий между группами с помощью U-критерия Манна-Уитни

Переменные	U	Значение P	Точная значимость (2*1-сторон, знач.)
Чувствительность	1727	0,045047	0,047855
Низкий самоконтроль	1661	0,021201	0,022368
Возбудимый тип акцентуации	1516,5	0,002736	0,003069
Дистимический тип акцентуации	1612	0,009804	0,012012
ИМТ	409	0,000000	0,000000

Статистически значимые различия между группами определены по переменным: чувствительность, самоконтроль, возбудимый и дистимический типы акцентуаций, индекс массы тела. Наиболее высоким уровнем достоверности обладает переменная “ИМТ”, т. е. у моделей ИМТ достоверно ниже, чем у девушек в контрольной группе. Переменная “низкий самоконтроль”, а также уровень проявления возбудимого и дистимического типов акцентуаций достоверно выше у респондентов контрольной группы, в то время как переменная “чувствительность” достоверно выше в экспериментальной.

В экспериментальной группе было получено 23 статистически значимых коэффициента корреляции, а в контрольной – 24. Сравнивая коэффициенты связей в двух группах, можно отметить большую выраженность показателей в экспериментальной группе (таблица 4).

Таблица 4 – Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) и уровни значимости связи индивидуально-личностных характеристик в обеих группах

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Шкалы	Знач. r	Шкалы	Знач. r
Одинаковая корреляция			
1. Циклотимный тип личности, С – эмоциональная нестабильность	-0,58*	Циклотимный тип личности, С – эмоциональная стабильность	-0,45*
2. Педантичный тип личности, О – тревожность	0,55*	Педантичный тип личности, О – тревожность	0,47*
3. Экзальтированный тип личности, С – эмоциональная нестабильность	-0,54*	Экзальтированный тип личности, С – эмоциональная стабильность	-0,44*
4. Возбудимый тип личности, С – эмоциональная нестабильность	-0,42*	Возбудимый тип личности, С – эмоциональная стабильность	-0,48*
Корреляция по одной шкале			
1. Демонстративный тип личности – Н смелость	0,50*	Демонстративный тип личности, М – практичность	-0,4*
2. Стабильность работы, Q1 – консерватизм	-0,41*	Стабильность работы, педантичный тип личности	0,50*
3. Неэффективность, Q4 – напряженность	0,42*	Неэффективность, С – эмоциональная нестабильность	-0,48*
4. Неэффективность, О – спокойствие	0,45*	Неэффективность, экзальтированный тип личности	0,41*
5. Дистимный тип личности, Q3 – низкий самоконтроль	0,44*	Дистимный тип личности, С – эмоциональная стабильность	-0,45*
6. Интероцептивная некомпетентность, циклотимный тип личности и Q4 – напряженность	0,45* 0,42*	Интероцептивная некомпетентность, экзальтированный тип личности	0,40*
7. Возбудимый тип личности, Q1 – консерватизм	-0,41*	Возбудимый тип личности, Q4 – напряженность	0,42*
8. Перфекционизм, интеграция стилей	0,41*	Перфекционизм, вызов	0,42*
Корреляция по разным шкалам			
1. Неудовлетворенность телом, Q4 – напряженность	0,56*	Интероцептивная некомпетентность, С – эмоциональная стабильность	-0,51*
2. Неудовлетворенность телом, С – эмоциональная стабильность	-0,48*	Дистимный тип личности, А – общительность	-0,45*
3. Булимия, экзальтированный тип личности	0,46*	Перфекционизм, стабильность места жительства	-0,45*

Окончание таблицы 4

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Шкалы	Знач. r	Шкалы	Знач. r
4. Внешняя отрицательная мотивация, интеграция стилей	0,46*	Интероцептивная некомпетентность, А – общительность	-0,44*
5. Булимия, циклотимный тип личности	0,45*	Гипертимный тип личности, F – сдержанность	0,43*
6. Худоба, Q4 – расслабленность	0,42	Циклотимный тип личности, Q4 – напряженность	0,43*
7. Неэффективность, возбудимый тип личности	0,40*	Недоверие в межличностных отношениях, гипертимный тип личности	-0,43*
8. Булимия, тревожный тип личности	0,42*	Неэффективность, О – тревожность	0,42*
9. Внутренняя мотивация, интеграция стилей	0,41*	Недоверие в межличностных отношениях, Q2 – конформизм	0,42*
10. Булимия, С – эмоциональная нестабильность	-0,41*	Менеджмент, Q2 – конформизм	-0,41*
11.		Недоверие в межличностных отношениях, ВПМ	-0,41*
12.		Предпринимательство, Е – подчиненность	0,40*

*Correlation is significant at the 0.05 level.

Полученные связи имеют умеренный уровень, но, все же, являются значимыми. Одинаковые коэффициенты корреляции показывают схожесть индивидуально-личностных характеристик, корреляция по одной шкале показывает изменчивость в соответствии с определенными чертами, а корреляция по разным шкалам доказывает различия индивидуально-личностных характеристик в двух группах.

Заключение

Профессия модели находится в группе риска в отношении развития расстройств пищевого поведения. Наиболее опасный возрастной период – 16–20 лет. Индекс массы тела напрямую коррелирует с показателем интероцептивной некомпетентности. “Норма веса” субъективно оценивается девушками как избыточность веса, в результате чего образ физического Я получает негативную характеристику.

Для пищевого поведения моделей характерна выраженная неудовлетворенность телом, перфекционизм, недоверие в межличностных отношениях. Ведущие карьерные ориентации девушек-моделей – автономия, служение, интеграция стилей жизни, а характерные для моделей типы личности: гипертимный, демонстративный, эмотивный, циклотимный.

В качестве ведущей в профессиональной деятельности у большинства моделей является внутренняя мотивация, которая вместе с внешней отрицательной мотивацией имеет прямую связь с карьерной ориентацией “интеграция стилей жизни”, что, в свою очередь, напрямую взаимосвязано со шкалой “перфекционизм”. Среди наиболее значимых корреляционных связей следует отметить: неудовлетворенность телом и расслабленность, неудовлетворенность телом и эмоциональная стабильность, булимия и экзальтированный и циклотимный типы личности, неэффективность и тревожность, интероцептивная некомпетентность и циклотимный тип личности.

Получены достоверные различия по таким переменным, как чувствительность, самоконтроль, возбудимый и дистимический типы акцентуаций и индекс массы тела у профессиональных моделей в сравнении с девушками, которые не имеют отношения в профессиональной деятельности к модельному бизнесу.

Таким образом, основание полагать, что нахождение девушек в специфических условиях профессиональной деятельности модели в купе с выявленными индивиду-

ально-психологическими особенностями личности способно выступить условием риска развития у девушек нарушения пищевого поведения. Отсутствие психодиагностики, неоспоримо важной процедуры тестирования на этапе отбора девушек как профессиональных кадров для работы моделью в сфере модельного бизнеса, является важной проблемой, заслуживающей пристального внимания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Беляев, С. А.** Психодиагностика: учеб.-практич. и методич. материалы, приложение к учеб.-метод. комплексу / С. А. Беляев, Т. Л. Рыжковская, С. В. Старовойтова. – Минск : МИУ, 2010. – 1184 с.
2. **Ильчик, О. А.** Русскоязычная адаптация методики “Шкала оценки пищевого поведения” / О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи // Психотерапия и клиническая психология. – 2010. – № 3. – С. 4–7.
3. **Килошенко, М. И.** Психология моды: теоретический и прикладной аспекты / М. И. Килошенко. – СПб. : СПГУТ, 2001. – 192 с.
4. **Кортнева, Ю. В.** Диагностика актуальной проблемы. Методика Леонгарда–Шмишека / Ю. В. Кортнева. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 240 с.
5. **Менделевич, В. Д.** Клиническая и медицинская психология : практическое руководство / В. Д. Менделевич. – Москва : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
6. **Сагалакова, О. А.** Нарушения пищевого поведения в контексте страха оценивания: механизмы дисфункциональной компенсации социальной тревоги / О. А. Сагалакова, М. Л. Киселева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 36. – С. 59–63.
7. **Скугаревский, О. А.** Нарушения пищевого поведения: клиничко-биологическое исследование : автореф. дис. ... д-ра. мед. наук : 14.00.18; 19.00.04 / О. А. Скугаревский; Белорус. гос. мед. ун-т. – Минск, 2008. – 32 с.
8. **Чикер, В. А.** Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2004. – 176 с.

Поступила в редакцию 27.04.2016 г.

Контакты: iima.padalinskava@gmail.com (Падалинская Инна Александровна),

lena-komkova@vandex.ru (Комкова Елена Ивановна)

Padalinskaya I.A., Gedranovich V.V., Komkova E.I. INTERRELATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND EATING BEHAVIOUR OF THE GIRLS WORKING IN MODELLING INDUSTRY.

The article presents the results of the comparative analysis of individual characteristics of female models and girls of other professions. It is proved that the specific conditions of professional activities in accordance with the identified individual psychological characteristics of the individual can trigger certain eating disorders.

Key words: eating disorders, body mass index, internal motivation, external positive motivation, external negative motivation, modelling, career orientation, character accentuation, individual factors.

УДК 372.878:7.071.4

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

А. В. Зайцева

кандидат педагогических наук, доцент,
Институт искусств Национального педагогического университета
имени М. П. Драгоманова (Украина)

В статье обосновывается необходимость формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки на основе духовно-диалогической парадигмы, основанной на принципе ценностного взаимодействия преподавателя и студента с музыкальным искусством. Автор фокусирует внимание на гуманистическом векторе становления “личностных смыслов” и творческой позиции преподавателя и студента как важном педагогическом условии формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая деятельность, художественно-коммуникативная культура, будущий учитель музыки.

Постановка проблемы. Эпицентр интереса в современном мире смещается от высоких технологий – “high tech” к высоким человеческим технологиям – “high hime”, которые направлены на становление целостной личности в ее экзистенциальной и онтологической полноте. Радикальные изменения в образовательной политике требуют усиления качества образовательных систем, ориентации на гуманистические ценности, становления личностной и коммуникативной культуры педагога [8, с. 107]. В этом контексте в значительной степени актуализируются проблемы, связанные с подготовкой учителя музыки, как конкурентоспособного и компетентного профессионала, воспитание культуры его художественно-педагогического общения.

Следует отметить, что культуру личности характеризует не только способность к непосредственному диалогу с искусством, но и “коммуникация по поводу художественных произведений”, то есть межличностное общение субъектов художественной деятельности, в котором речь идет о художественных ценностях, конкретных художниках, их творчестве, вкусах, предпочтениях, интересах и т. д. Искусство как “высшая форма общения в культуре” (О. Леонтьев), влияет на чувства, эмоции, переживания личности, вносит глубокие изменения в ее экзистенциальное “Я” (Л. Митина, А. Мелик-Пашаев). В процессе восприятия музыки возникает “сотворчество понимающих” (М. Бахтин) как активно-целостное восприятие, которое основывается на сопереживании авторскому видению мира, на самостоятельном творческом осмыслении, оценке и интерпретации образного содержания произведения, эмоциональной увлеченности интонационными образами, которые влияют на деятельность музыкально-сенсорных систем и режим функционирования когнитивных процессов (Л. Бочкарев). Стремление к “объективации” личностного смысла через согласование его с ценностно-смысловым полем композиторского произведения развивает потребность в обсуждении художественных впечатлений, формирует способность эстетического суждения о художественном произведении, стимулирует позна-

ние себя и других людей и, таким образом, эффективно сказывается на становлении интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер личности.

Анализ научных исследований. Концептуальные положения философии по проблеме коммуникации и общения как основы для развития сознания, гуманных субъект-субъектных взаимоотношений, духовного роста личности освещают труды (К. Аппеля, М. Бахтина, В. Библера, М. Бубера, М. Кагана, В. Кульмана, А. Ермоленко, Ю. Хабермаса, К. Ясперса и др.); принципы и методы подготовки будущих педагогов к профессиональному общению раскрывают научные исследования (Ю. Азарова, И. Бега, Н. Бутенко, Н. Волковой, В. Галузьяк, Г. Гуревич, И. Зязюна, С. Максименко, Н. Мойсеюк, Е. Отич, Л. Савенковой, Т. Яценко и др.); общение как художественную категорию рассматривают Ю. Боров, Л. Выготский, М. Каган, А. Моль, В. Назайкинский, Ю. Петрова, В. Петрушин, С. Раппопорт, Г. Тарасов и др. В области музыкально-педагогического образования внимание акцентируется на различных аспектах профессионального общения будущего учителя музыки: формирование коммуникативных качеств учителя музыки (Л. Арчажникова, А. Апраксина, Г. Падалка, А. Ростовский, О. Щолокова); общение на уроке музыки (Н. Антоненко); формирование опыта художественно-педагогического общения будущего учителя музыки (И. Сипченко, Л. Василевская-Скупая); профессиональное становление учителя в процессе общения с искусством (В. Орлов); артистизм художественно-коммуникативных действий учителя музыки (Г. Гарипова, Л. Майковская и др.).

Целью нашей статьи является обоснование важности установления механизма “резонансных встреч” преподавателя и студента в процессе художественно-педагогического общения как важного фактора формирования художественно-коммуникативной культуры будущего учителя музыки.

Изложение основного материала статьи. С позиций системного взгляда на природу художественной коммуникации (М. Каган), специфика искусства базируется на духовно-диалогической основе, выступает основным содержательным и выразительным средством художественной коммуникации включенных в него субъектов (М. Арановский, М. Бахтин, М. Бубер, Э. Гуссерль, А. Сохор, Г. Тарасов, А. Шютц и др.). Коммуникация художественная (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) – функционирование искусства в обществе, в процессе которого оно выступает как специфическая эстетическая деятельность и средство общения. В словаре по эстетике термин “художественность” трактуется как одно из важнейших понятий эстетики и искусствознания, означающее, во-первых, специфическую особенность искусства как формы отражения и познания действительности и, во-вторых, степень эстетического совершенства художественного произведения [10, с. 389]. Категория “художественность” в научной литературе часто отождествляется с категориями “образ мира”, “художественная картина мира”, то есть образ мира, запечатленный в искусстве (В. Медушевский, Б. Яворский, В. Библер, Г. Гачев, Б. Мейлах и др.). Это “комплекс основных представлений о мире, с помощью которого сознание человека перерабатывает и упорядочивает картину мира, которая возникает путем хаотичного и разнородного восприятия и впечатлений” [2, с. 33]. В искусстве, которое создает художественную картину мира, речь идет о художественном сознании, которое обеспечивает процессы восприятия и упорядочивания представлений о мире. Художественное сознание отдельной личности имеет своеобразный каркас “индивидуальной картины мира” – взаимосвязанность и эмоционально окрашенную систему образов, – не только зрительных, но и звуковых, вкусовых, осязательных и др. [1, с. 87].

Художественность в контексте дефиниции “коммуникативная культура” будущего учителя музыки понимается нами как качество, которое обеспечивает совместное переживание художественных образов, впитывает в себя эмоционально-эстетическое отождествление с художественным миром (с художественным “Я” по В. Медушевскому) музыкального произведения в процессе его восприятия, познания, оценки и создания. В этом контексте считаем важным прислушаться к мнению Ю. Борева, который, рассматривая искусство как средство художественного обще-

ния, отмечает, что “художественное общение – это осуществление интеллектуально-эмоциональной творческой связи автора и реципиента; передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации” [1, с. 160].

Коммуникация в художественной культуре представлена в исследованиях М. Кагана, который выдвигает положение, согласно которому процесс общения необходимо рассматривать не традиционно, с позиции межличностного взаимодействия, а с точки зрения межсубъектного характера взаимодействия. Искусство, по мнению философа, является единственным в истории культуры способом моделирования самого общения, имеет свойство превращать объекты в субъекты. Опираясь на философские концепции М. Бахтина, М. Бубера, М. Кагана, мы рассматриваем художественную коммуникацию преподавателя и студента с музыкой как особый способ их духовной общности в процессе постижения искусства. Необходимо отметить, что такой способ взаимодействия в процессе художественной коммуникации определяет степень субъект-субъектных отношений в художественно-образовательном процессе и предполагает направленность на выравнивание их психологических позиций. Принцип равноправия реализуется через “конкретность” и “незавершенность” (М. Бахтин) каждого субъекта взаимодействия, поскольку каждый имеет право прийти к истине своим путем. Отсюда следует, что в процессе художественной коммуникации, в которой проявляются все личностные свойства включенных в нее субъектов, происходит их интеллектуальное и эмоциональное обогащение. “Художественное познание обязательно предполагает учет особенностей внутреннего мира каждого субъекта взаимодействия, уважение к его позиции как собеседника и партнера по общению, то есть установку на диалогичность” [6, с. 64].

По мнению А. Рудницкой, “художественное общение” связано с “вмешательством” сознания в спонтанный поток эстетических переживаний индивида, со своеобразной вербализацией чувственного опыта, его составлением и выражением в определенных словах и понятиях [9, с. 63]. Причем, такое общение понимается не только как передача информации, в которой обратной связи может и не быть, а как сложный многогранный процесс, охватывающий взаимодействие субъектов, обмен информацией между ними, возникновение и утверждение близкой для обоих участников позиции, выражение отношения друг к другу, взаимовлияние и взаимопонимание. Ученая подчеркивает тот факт, что развитие личностной и коммуникативной рефлексии способствует совершенствованию личностных характеристик человека: чувства меры и такта, способности творить в идеальной форме и осмысливать свой внутренний мир, возможности разрешать как внешние, так и внутренние конфликты. Развитие этого свойства личности обуславливается диалогическим процессом взаимодействия с музыкой – активным переживанием музыкальных образов, единством репродуктивных и творческих процессов неповторимо индивидуальной интерпретации музыкального произведения и, в частности, глубоким осмыслением своих впечатлений и собственной духовной сущности [9, с. 65]. По мнению исследовательницы, “искусству душевного контакта научить по учебнику или свести к какой-либо сумме правил нельзя. Его предпосылкой является открытость, готовность понять и принять нечто новое и непривычное, поэтому среди разнообразия средств развития этого качества одно из главных мест принадлежит искусству. Художественные произведения, передавая различные типы взаимоотношений людей, моделируя сам процесс их отношений, достигают исключительной глубины и полноты в раскрытии способов общения, психологического анализа его самооценности” [9, с. 64].

По мнению Г. Падалки, “художественный образ не является безликой информацией. Содержание его человек должен воспринимать как духовное послание автора текста, который ожидает встречи со своим читателем, зрителем, слушателем. Дидактический контекст реализации коммуникативной функции художественной деятельности предполагает создание учебной ситуации, когда ученик настроен воспринять не только художественный текст, но и то, что стоит за ним, что предшествует созда-

нию образов, понять и почувствовать переживания автора, его надежды, стремления” [6, с. 7–11].

Таким образом, художественный образ выступает одновременно и переживанием, и идеей, и идеалом, и, вместе с тем, он “открыт” для сотворчества людей, которые его воспринимают и должны пережить, интерпретировать, “приложить” к своему опыту и духовному миру, тем самым продолжая творческий процесс, начатый художником (М. Каган). Художественный образ также выступает центром интерпретационных подходов, толкований, который регулирует и определяет вектор личностно-профессиональных отношений преподавателя и студента. Такие коммуникативные ситуации могут либо проявлять “консонансную” согласованность их художественно-аксиологических приоритетов, эстетических вкусов, или вносить элементы “диссонанса” в отношения субъектов коммуникации. Из этого следует, что учебно-воспитательный процесс не может быть продуктивным вне установления педагогически целесообразных коммуникативных взаимоотношений между педагогом и студентом. Абсолютно неприемлемым является авторитарное навязывание педагогом своих эстетических вкусов, обезличивание мысли студента. В связи с этим, считаем крайне важной задачей педагога, как субъекта культуры, развитие рефлексивно-сознательного отношения к миру художественных ценностей, установление механизма психологического нюансирования “резонансных встреч” со студентом. Для такой художественно-коммуникативной стратегии взаимодействия необходимым является направленность на выравнивание психологических позиций в художественном диалоге, способность к взаимопроникновению в “мир” студента, соучастие, переживание его ценности, предоставление ему возможности сохранения собственной экзистенции. Отсюда следует, что художественная коммуникация, в которой можно постоянно получать другую проекцию, другой ракурс определенной ситуации, уважения к “самости” и экзистенции каждого субъекта взаимодействия, реализуется через развитие и обогащение личностных художественно-коммуникативных смыслов ее участников, способствует взаимодействию субъектов взаимодействия, обеспечивает максимальную включенность в общее “эмоциональное поле” урока, что способствует активности и согласованности их художественно-коммуникативных действий. “Если сотрудничество соединится с согласованностью, будут достигнуты лучшие возможности” (А. Клизовский). Таким образом, только на уроке, где царит согласованность, взаимопонимание, есть гармония отношений, может свободно реализовываться эмоциональный и энергетический потенциал преподавателя и студента (учителя и ученика), направленный на усвоение культуры художественно-коммуникативных действий.

Выводы. В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

– в условиях современности особую актуальность приобретает наполнение традиционной системы музыкального образования культурологическим содержанием, формирование профессиональной и коммуникативной культуры личности самого педагога, его педагогического мастерства, создание среды обучения, воспитывающей и наполняющей культурными смыслами и ценностями личность ученика;

– в соответствии с культурологической концепцией, педагог не передает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с учеником;

– на основе изучения научной литературы выявлено, что основой формирования художественно-коммуникативной культуры выступает высокий уровень развития общей культуры студента, что отражается в системе его художественно-коммуникативных потребностей, коммуникативных качеств, в стиле деятельности и поведения;

– в значительной степени коммуникативная культура вбирает в себя такие существенные личностные характеристики, как способности, знания, умения, навыки, ценностные ориентации, установки, развитые психологические качества, которые выступают

составляющими коммуникативной компетентности будущего специалиста (педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая этика и т. д.);

– направленность учебных художественно-коммуникативных ситуаций на уроке определяет понимание образовательного процесса как симметричного, субъект-субъектного взаимодействия, учитывающего личностное достоинство ученика, его интересы, устремления, свободу выбора, индивидуально-творческую природу;

– последующего внимания заслуживают вопросы повышения уровня рефлексивно-сознательного отношения студента к миру художественных ценностей и личностному смыслу “другого” в процессе взаимодействия, создание условий для установления эмоционально-психологического контакта с учеником.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Борев, Ю. Б.** Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. **Жидков, В. С.** Искусство и картина мира / В. С. Жидков, К. Б. Соколов. – СПб. : Алетейя, 2003. – 464 с.
3. **Зязюн, І. А.** Краса педагогічної дії : [навч. посібник] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. **Зязюн, І. А.** Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // *kstafcenezawodowe: pedagogika i psihologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія* : пол.-укр. журнал [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – Ченхстохова ; К., 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.
5. **Падалка, Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.
6. **Падалка, Г. М.** Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації // *Наукові записки Тернопільського національного пед. університету. Серія: Педагогіка.* – 2006. – № 5. – С. 7–11.
7. **Педагогічна майстерність** : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., доповн. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
8. **Розин, В. М.** Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин. – 2009. – 208 с.
9. **Рудницька, О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
10. **Эстетика** : словарь / под общ. ред. А. А. Беляева [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

Поступила в редакцию 26.03.2016 г.

Контакты: alla_diez@mail.ru (Зайцева Алла Витальевна)

Zaitseva A. V. THE HUMANISTIC BASIS OF INTERPERSONAL RELATIONS BETWEEN TEACHER AND STUDENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF ARTISTIC-COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE MUSIC TEACHER.

The article substantiates the necessity of formation of artistic-communicative culture of a future teacher of music on the basis of spiritual and dialogical paradigm based on the principle of value interaction between the teacher and the student with musical art. The author focuses on the humanistic vector of the formation of “personal meaning” and the creative position of the teacher and student as an important pedagogical condition enabling the formation of artistic and communicative culture of a future teacher of music.

Key words: musical-pedagogical activity, artistic-communicative culture, future music teacher.

УДК 378.147.31

ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПОСТКЛАССИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Е. А. Козлов

старший преподаватель кафедры физической географии мира
и образовательных технологий,
Белорусский государственный университет

И. Н. Шаруха

заведующий кафедрой естествознания,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

А. Е. Яротов

доцент кафедры физической географии мира
и образовательных технологий,
Белорусский государственный университет

В статье рассмотрена связь между базовыми компетенциями, структурой и функциями постклассической лекции. Обобщается практический опыт вовлечения межличностной коммуникации для расширения дидактических возможностей лекции. Отдельное внимание уделено вытеснению из образовательного пространства академического стиля. Для специалистов в области дидактики высшей школы будет интересен взгляд на социально-перцептивную функцию лекции. Обосновано предположение о том, что конструирование компетенций не характеризует дидактику их реализации. В заключении констатируется приближение формируемых компетенций к потребностям рынка труда.

Ключевые слова: постклассическая лекция, функции лекции, компетенции.

Введение

Формирование структуры лекции опирается на позиционирование основных ее функций в преподавании. Регламентация содержательной части обуславливает отбор простых по форме и значимых по сути элементов профессиональной подготовки специалиста. Процесс обучения закладывает идентификаторы и мотивационные импульсы совершенствования личности – императив, определяемый персональной предельной компетентностью. Результативность индивидуальной модификации системы компетенций определяется вовлеченностью, востребованностью в практике, применимостью и эффективностью.

Материалы. На географическом факультете БГУ в 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 и 2016 гг. для 40-50 респондентов в возрасте 19–20 лет мы провели анкетные опросы о востребованности лекций по дисциплине “Физическая география мира”.

Анализ и результаты. Постклассическая лекция имеет ряд ярких черт, за которыми стоят неявные функции. Для нее характерна потребность в педагогической поддержке активного внимания студентов, конструирование смыслов и мотивов познания на персональном уровне, заведомая шаблонность авторского взгляда на рассматриваемый предмет, вскрывающая дискуссионность. Если классическая лекция вписывается в каноны драматической пьесы, то постклассическая лекция – одновременно журналистское расследование, система профессиональных взглядов и экспертиза событий в лицах. Она исходно неоднозначна, так как сложно привести к нор-

© Козлов Е. А., 2016

© Шаруха И. Н., 2016

© Яротов А. Е., 2016

мальному время представления, и к оптимальному – дидактический аппарат (таблица 1).

Таблица 1 – Сопоставление характеристик классической и постклассической лекций по дисциплине “Физическая география мира” для непедагогических специальностей географического факультета

Характеристика	Лекция	
	классическая (2001–2003 гг.)	постклассическая (2014–2016 гг.)
теоретическое основание	энциклопедическая парадигма	востребованность через формирование ситуативных адаптаций
основные компоненты	информационно-содержательные: дополнение, понимание	оценочно-методические: конкретизация, выработка механизма и указание путей самоподготовки
функции участников	“сделать, провести” – субъект (преподаватель); “получить готовое, усвоить” – объект (студент)	“делает тот, кому нужно” – сформировать компетенции (персональная субъектность: субъект и субъект)
принципиальные сложности	тенденциозность, развитие интеллектуальной лени, авторитаризм, правильность суждений, моновариантность	запланированный результат дает гарантированный и стандартный выход
планируемые достижения	широта кругозора, взгляд на проблему, общее развитие, упрощение до примитивизма	целеустремленность, прикладная применимость, конкретные решения профессиональных задач (типично-нормированных, инструктивных и проч.)

Постклассическая лекция не претендует на универсальную информативность, не служит цели тиражирования знания: информация доступна посредством интернет и служит “белым шумом”. Постклассическая лекция стала мембраной для управления информационным потоком, остоном системы компетенций. Наиболее интересно в ней создание креативной среды, обучающей среды. Смыслы в ней обобщаются до уровня критериев отбора предметного и методического содержания. Поэтому важнейшие каналы наполнения возникают путем перекодировки информации:

- таблично-числовой – в графическо-формальную (карта-анаморфоза),
- качественной (хороший → плохой) – в цветовую (псевдоизолинии с послонной отмывкой “светофор”),
- количественной – в словесно-оценочную (организация вербальной модели ситуаций на местности – это легенда к географической карте).

На первое место выходит преподавание форм организации внимания и памяти посредством перестроения текстов (знаково-буквенные коды) в опыт действий (когнитивно-моторные коды), реже – в карты и схемы (мемориально-образные коды). Необходимость этих относительно простых форм представления интеллектуального багажа связана с ориентацией на “информационные технологии”, “презентабельность” и “интуитивную доступность”. Последняя, к сожалению, серьезно угнетает понимание сути образовательного процесса и замедляет интеллектуальное развитие индивида. Она, по нашему опыту, вынуждает преподавателя расширять сферу диагностических, мотивационных и организационных функций промежуточной аттестации, отказываться от гибких, контекстных приемов контроля сформированности компетенций.

Сформированность компетенции в рамках постклассической лекции относительно и адекватна складывающимся условиям, обстоятельствам. Основной результат – позитивная реализация продуктивной деятельности в конкретных социально-значимых ситуациях. Поэтому актуальным является готовность к рассмотрению разностороннего опыта деятельности: содержания, личности субъек-

тов и условий формирования. Суть приобретенных компетенций становится вариативно-личностной. В ее основе – ответственность и профессиональная мобильность, в том числе когнитивная или мобильность взглядов, адаптация, которая учитывает культурное наследие социума, ценности его субгрупп, например, национальное сознание, и предшествующий опыт субъектов.

Дальнейшее перестроение взглядов на организацию содержания и дидактику постклассической лекции стимулирует самоактуализацию, формирует потребность в поиске и осознании не универсальных, подходящих для отдельного человека решений жизненных задач, например, трудоустройства. Значит, постклассическая лекция, в оценке и отборе содержательной компоненты ориентируется на аксиологические предпочтения, среди которых именно эмоционально-ценностный аспект акцентирует отношение субъектов друг к другу. Из чего собственно и складывается, коммуникативная компетенция, позволяющая увидеть многовариантность, гибкость решений или ответов.

Общение и последующая рефлексия формирует видение недостаточности компетентности. Компетентность реализуется через создание соответствующей мотивации (готовность), через содержание как критерий и через предметно-профессиональные умения (деятельность). В постклассической лекции задействованы все составляющие, но формируется, в первую очередь, готовность. Профессиональная составляющая содержания ориентирована на адресность, чтобы в дальнейшем на ее основе оформился предметный базис деятельности. Создание мотиваций определяют:

- отбор узкопредметных материалов прикладного характера, механизм применения которого ситуативно и сущностно прозрачен;
- конкретность и реальность решаемых задач, целостность и отсутствие единства решений, модифицируемость;
- удовлетворенность от самостоятельной реализации позитивных решений, определение оптимальной сложности.

Моделирование постклассической лекции путем выстраивания обучающих ситуаций требует коллегиальности, демократичности и конвенциальности, – и не требует академичности. Охват субъектов диалогом подталкивает к активному включению участников образовательного процесса, снижению конфликтности, признанию и принятию их особенностей и ценности.

В результате для учебной дисциплины, рассчитанной на одну лекцию в неделю, можно предложить следующую формальную структуру (рассмотрена на примере “Физической географии мира” для непедагогических специальностей).

Таблица 2 – Организационный режим постклассической лекции

Характеристика	Форма представления	
	изложение	презентация
продолжительность, минут	15	10
кратность, повторов	2-3	3-4
форма восприятия	аудиально	визуально
цель	информация	демонстрация
эмоциональный посыл	должно	можно
сжатие текста	400-600 страниц в 1-3 фразы	20-40 страниц в 2-3 слайда
роль преподавателя	прибор для передачи информации	персона, управляющая мыслительной деятельностью, медиатор
задача	научить: приоритет содержания	создать условия для компетентности и делегации решений
ключевая причина неприятия в аудитории	доступность восприимчивости индивидуальна	объективизация предметного содержания не очевидна

Окончание табл. 2

Характеристика	Форма представления	
	изложение	презентация
инструмент управления обученностью	компенсация пробелов	коррекция смыслов и понимания
вектор педагогического поиска	рост полноты компетенции	открытие индивидуального механизма восприятия, развития и поиска

Опыт показал, что запланированный уровень обученности напрямую связан с уровнем дидактической проработки содержательной части материала в условиях снижения информационной функции лекции. Высокий теоретический уровень лекции, включающий систему абстрактных понятий (морфоструктура, флорогенез, рефугиум, подконтинент) и требующий активного внимания [1, с. 11, 59, 93, 101], сложно достижим: он зависит от проверки опытом, который у 20-летней молодежи ограничен. Уровень мышления (когнитивная функция лекции) формируется для групп этого возраста путем регулирования темпа обучения – объема наращивания компетенции, и растягивается на весь срок обучения, в отличие от групп 30-40 летних студентов. Современный этап развития дидактики в области географии отмечен нехваткой потенциально востребованных методических универсалий образовательного процесса. Именно они обращают на себя внимание при разработке режима лекции, позволяют последовательно и направленно стимулировать значимый и устойчивый рост уровня обученности к итоговой аттестации.

Обсуждение и заключение. С учетом формирования электронного учебно-методического комплекса, многолетней апробации и модификации системы образовательной поддержки значение информационной функции лекции будет снижаться. Завершенность и полнота ее содержательной части требуют актуализации в случае изменений профиля подготовки, учебного плана и проч. Методологическая и организационная функции становятся флагманами в форсировании наработки профессиональных компетенций студентов. Эти функции в качестве инструментов познания выражают многие важнейшие географические компетенции [1, с. 84, 94, 101, 111, 123, 141, 145, 149] напрямую: оперирование иерархией таксонов и разномасштабностью организации географического пространства, учет продолжительности взаимодействия геокомпонентов и времени становления их комплексов, выбор рациональных способов картографического изображения трансформированности природных геосистем и др.

Ключевым моментом эффективной реализации профессиональной подготовки в рамках лекции будет ориентация в информационном поле физической географии. Последним по значимости в нем на фоне поисковых систем (в т. ч. браузеров) и наиболее сложным по применению в формировании компетенций является учебник. Учебник – это матрица классической (дисциплинарно-предметной) лекции. Заметим, что обучение по учебнику не предполагает формирование компетенции, поскольку в его основе отсутствует инвариативная часть основного содержания, как например, в “хазарском словаре”. Ситуативный анализ [2, с. 99, 101, 106], который является сущностью постклассической лекции, в шаблон учебника не войдет, поскольку принципы его построения уже на методическом уровне не имеют элементов неожиданности, содержат лишь сообщение. Опыт сопоставления, осознания целостности задач, многообразия, лежащий в основе компетенции, заключен не в уровне обученности, а в гибкости, креативной реакции на изменения (“асимметричный ответ”).

Постклассическая лекция отказывается от сопоставления обученности с заданным шаблоном. Ее образовательное пространство способствует персонификации опыта, поскольку каждый субъект имеет мотив – “хочет быть компетентным”. Постклассическая лекция очерчивает очередную роль образования, в частности – естественно-географического: служить инструментом решения новых ситуативных задач [3, с. 64, 65].

В итоге, постклассическая лекция предполагает скрадывание информационной функции, гипертрофирование ориентационного вектора организационной функции. Подобный механизм смещает внимание с изложения на демонстрацию и визуализацию. Последняя ограничена уровнем развития абстрактного мышления, связана с рисками преподавания на уровне примитивной “интуитивной” доступности. Несоответствие сформированных компетенций, выявленное в рамках каждой лекции, может лечь в основу конвенционального решения субъектов образовательного процесса по исключению типичных самовоспроизводимых задач. В структуре лекции они будут обобщены в рамках рефлексии: у лекции возникнет социально-перцептивная функция.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Алексеева, Н. Н.** Современные ландшафты зарубежной Азии : учебник для вузов. – М. : ГЕОС, 2000. – 414 с.
2. **Ермолович, М. М.** Кейс-метод в формировании активной жизненной позиции студента / М. М. Ермолович, Е. А. Козлов // Современные образовательные технологии: метод case-study : сб. науч.-метод. статей / БГУ. – Минск : БГУ, 2011. – С. 99–107.
3. **Козлов, Е. А.** Междисциплинарная интеграция в системе подготовки специалистов-экологов / Е. А. Козлов, А. Н. Трифонова, И. М. Кимленко // Выпэйшая школа. – 2014. – № 1. – С. 64–66.

Поступила в редакцию 20.05.2016 г.

Контакты: e-kozlov83@mail.ru (Козлов Евгений Александрович)

Kozlov Y. A., Sharukho I. N., Yarotov A. E. STRUCTURE OF POSTCLASSICAL LECTURE.

The article considers the relationship between the basic competencies, structure and functions of the post-classical lectures. The authors have summarized the experience of involving interpersonal communication to expand didactic opportunities of lectures. Special attention is paid to ousting of academic style in education. Experts in the field of higher school didactics will appreciate the view of the social-perceptual function of lectures. The authors state that the formation of competencies does not characterize the didactics of their implementation. The conclusion views the competencies in their relation to the labour market needs.

Key words: postclassical lecture, functions of lecture, competencies.

УДК 796 (075.8)

ОСОБЕННОСТИ СОХРАНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И “ТЕЛЕСНОГО” ЗДОРОВЬЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. В. Шутовкандидат педагогических наук, доцент,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова**А. В. Кучерова**кандидат педагогических наук, доцент,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова**Е. А. Масловский**доктор педагогических наук, профессор,
Белорусский государственный университет физической культуры**А. Н. Яковлев**кандидат педагогических наук, доцент,
Полесский государственный университет (г. Пинск)

В статье рассматривается проблема определения “уровня здоровья” путем использования показателей адаптивности, т.е. способности человека менять свое физиологическое, физическое и психологическое функционирование в пределах работы адаптационного потенциала без перехода к грубым компенсаторным изменениям. Впервые поставлен вопрос о том, что в данном понятии должно присутствовать также определение “телесное здоровье”, которое меняет свой физический, физиологический, психологический статус, особенно у детей младшего школьного возраста, что является главным аргументом к решению проблемы теоретико-методологического основания к сохранению физического и “телесного здоровья” на начальных этапах занятий спортом.

Ключевые слова: сохранение здоровья, оценка здоровья, “телесное здоровье”, первичная профилактика заболеваний, начальный этап занятий спортом, жонглирование гириями.

Введение

Едва ли не в каждой работе, касающейся темы “уровень здоровья” и “здоровый образ жизни”, присутствует авторская оценка здоровья. Наибольшее их число приходится на понятие “физическое здоровье”. В настоящее время для определения “уровня здоровья” (в том числе “физического здоровья”) в совокупности с другими параметрами (“физическое развитие”, заболеваемость, первичная профилактика заболеваний) все чаще прибегают к использованию показателей адаптивности – способность человека менять свое физиологическое, физическое и психологическое функционирование в пределах работы адаптационного потенциала без перехода к грубым компенсаторным изменениям. Если эта способность достаточно развита, то человек легко приспосабливается к новым условиям и, как следствие, сохраняет свое здоровье, а оценка здоровья как динамического процесса позволяет целенаправленно управлять им благодаря своевременной диагностике рисков и внедрению на основе их анализа необходимых корректирующих мер.

В рамках адаптивности, на наш взгляд, должно присутствовать также понятие “телесное здоровье”, которое меняет свой физический, физиологический, психологи-

© Шутов В. В., 2016

© Кучерова А. В., 2016

© Масловский Е. А., 2016

© Яковлев А. Н., 2016

ческий статус, особенно у детей младшего школьного возраста, что является главным аргументом к решению проблемы теоретико-методологического основания к сохранению физического и “телесного здоровья” на начальных этапах занятий спортом.

Основная часть

Для эффективного развития теории физической культуры необходимо уточнение ее базовых, теоретико-методологических основ: объекта и предмета данной теории, ее структуры, понятийного аппарата, взаимосвязи с другими областями научного знания, т. к. с развитием науки и накоплением все большего объема знаний возрастает необходимость их осмысления с позиций системы ценностей (аксиологии) и кинезиологии (науки о движениях) [1, с. 48–50].

Одной из главных проблем современного образования является вопрос о способности раскрыть сущность “телесности”, как одной из важнейших составляющих человека в целом и построить стратегию и методологию телесности ее аспектов.

Возникает проблема педагогической рефлексии “телесности” как особого типа целостности человека, имеющей особое бытие и пространственные измерения в системе физического воспитания и спортивной тренировки.

В проблемное поле современного анализа “телесности” входят вопросы о границах человеческого тела, диалектики внутреннего и внешнего уровней телесности, свободы и детерминированности телесной организации человека в разных типах культур (общей и субкультуры).

В качестве гаранта здоровья на первый план выдвигается адаптивно-развивающая стратегия охраны здоровья детей школьного возраста, которая опирается на фундаментальные междисциплинарные исследования системных регуляторных механизмов, обеспечивающих здоровье человека [2; 3; 4; 5].

Специалистами [5; 6; 7] условно выделены факторы, которые определяют здоровье человека и подразделяют на следующие виды: а) *биологические* (возраст, пол, наследственность, тип конституции, темперамент и др.); б) *геофизические или природные* (состояние окружающей среды, температура, воздух, влажность, ландшафт, флора и др.); в) *социально-экономические* (условия труда, учебы, быта, состояния системы здравоохранения, образ жизни и др.); г) *психофизиологические* (факторы, связанные с действием второй сигнальной системы). Для качественной характеристики физического здоровья в основном используют метод Л.Г. Апанасенко [8], основанный на суммарной оценке физического развития, мощности и скорости восстановления после нагрузки кардиореспираторной системы.

Понятийный аппарат “здоровья” существенно расширен специалистами: репродуктивное здоровье; генетическое здоровье [6]; духовное здоровье [9; 10]; социальное здоровье [9; 10; 11]; психическое здоровье [12]; физическое здоровье [3; 4; 5; 6; 7; 13].

Методы и организация исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, функциональная диагностика, социологические методы, педагогическое тестирование, антропометрические измерения, методы математико-статистической обработки эмпирических данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Применительно к детям школьного возраста речь также должна идти и о понятии “телесное здоровье”, которое, на наш взгляд, формирует тело человека в разностороннем и соразмерном направлениях.

Вопросы о существовании “тела” и “телесности” нашли отражение в античной философии (Аристотель, Гераклит, Платон, Сократ, Эпикур). В ходе развития цивилизации были раскрыты дуалистические представления о соотношении души и тела (Р. Декарт, Г. Лейбниц, Н. Мальбранш, Б. Спиноза); одухотворенность тела и телесность души (А. Камю, Ф. Ницше); представления философской антропологии о телесном самосознании и теле (М. Мерло-Понти, В. А. М. Полани, К. Ясперс) [5; 6; 11].

В современной науке наиболее полно раскрывается социокультурный подход к “телесности” (И.М. Быховская, Н.Н. Визитей, Л.В. Жаров и др.) [1].

Вместе с тем данная область исследований практически не затронула образовательное пространство социальных институтов, которое должно наполняться определенным содержанием уже в начальной школе, если не раньше – в дошкольном.

Целью изучения учебного предмета “Физическая культура и здоровье” в начальной школе является формирование физической культуры личности и оздоровление учащихся с учетом возрастных особенностей [10]. Цель предмета достигается в результате решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач. Особое внимание в процессе физического воспитания в начальной школе следует обратить на решение оздоровительных задач, в частности, двигательно-коррекционных: развитие и совершенствование навыков выполнения жизненно необходимых практических движений, способствующих адаптации детей в обществе; коррекция выполнения основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание) и развитие мелкой моторики; коррекция и совершенствование координационных способностей детей. Одним из методов решения этих задач был избран нетрадиционный метод жонглирования пустотелыми резиновыми гирями. К достоинствам этого метода тренирующих воздействий следует отнести: а) игровой характер выполнения упражнений; б) практически все основные группы мышц ОДА учащихся начальных классов задействованы в работе; в) активная смена периодов напряжения и расслабления скелетных мышц; г) концентрированное развитие силовой выносливости мышц кисти и предплечья; д) выполнение большого объема упражнений без чувства усталости; е) доступность силовой нагрузки для младших школьников; ж) сохранение “осанки” во всех вариантах жонглирования гирями; з) возможность передвижения с “работающей” гирей во всех направлениях и “зонах” силового противодействия; к) возможность выполнения целевых игровых заданий (на время, на дальность, стоя, лежа, сидя, на скамейке, на гимнастической стенке, на коне, парные упражнения, эстафеты с переносом гирь и т. п.).

Вместе с оздоровительными задачами: сохранение и укрепление здоровья детей, формирование правильной осанки, укрепление сердечнососудистой, нервной, дыхательной, эндокринной, опорно-двигательной и других систем, профилактика простудных и иных заболеваний, нарушения зрения, профилактические мероприятия по технике безопасности, повышение жизнеспособности детей, сопряженно должны решаться и *обучающие задачи. К обучающим задачам относятся:* обучение технике выполнения основных движений; обучение адекватному самостоятельному использованию разнообразной двигательной деятельности применительно к конкретным жизненным ситуациям, выполнение движений по подражанию, по образцу, по слову-сигналу, по ритмике.

Именно в этом разделе младшим школьникам дается углубленное представление о “телесном здоровье”: профилактике, соматотипе, синергии тела, “позных” технологиях его формирования, биомеханических законах их выражения, нервно-мышечном аппарате сопровождения тела и его сегментов, амортизирующих функциях позвоночника, коленного и голеностопного суставов, опорных, безопорных и вращательных частях тела, индексе “осанки” и индексе “жесткости” скелетных мышц, способности к расслаблению и сокращению двигательных единиц каждого сегмента, адаптация и контроль над телом в водной и других средах, возрастные этапы формирования тела, “телесное здоровье”, “инвалидная” телесность, правила техники безопасности по падению тела и т. д.

Понятийный аппарат начинается с определения типа телосложения, имеющего конкретное отношение к понятию “телесное здоровье” [1; 7; 11].

К моменту поступления в школу у детей сложился определенный тип телосложения (астенический либо долихоморфный) и костно-мышечный синдром дисплазии соединительной ткани, включающей в себя различные деформации грудной клетки (воронкообразная и килевидная), гипермобильность суставов и деформация (нарушение) “осанки”, а также гендерные стереотипные телосложения имеют конкретные количественные и качественные характеристики “телесного здоровья”.

По нашему мнению, результаты разработок по проблеме “телесности” или “телесного здоровья”, изложенные в данной статье, могут оказать влияние на формирование понятийно-терминологического аппарата нового стандарта общего образования в части организации охраны здоровья школьников.

В перечень тем раздела “Знания” учебной программы по учебному предмету “Физическая культура и здоровье” мы предлагаем ввести новые терминологические понятия: “телесность”, “телесное здоровье”, “телесно ориентированные технологии”, “телесно-сберегающий характер работы”.

Разработка, апробация и внедрение в школьную образовательную программу адаптивной развивающей модели телесно-сберегающей работы в школе – новый шаг по пути модернизации и глубокого осмысления концептуальных знаний о человеческом теле.

С позиции целостного организма основная часть тела человека (туловище) принимает на себя основную физическую нагрузку, не смотря на то, что мышцы рук и плечевого пояса, таза, коленные суставы и стопы локально берут на себя часть физической нагрузки при выполнении элементарных легкоатлетических упражнений. В то же время в процессе выполнения двигательных действий в горизонтальной плоскости физические нагрузки заметно уменьшаются, так как ограничения подвижности в том, или ином сочленении строятся на основе пространственно-временного и динамического варьирования элементов осанки. Позно-двигательная конструкция при выполнении передвижения тела ребенка способом “ползание”, образованная элементами осанки, подвергается достаточно сложным по характеру силовым воздействиям. Совокупность элементов осанки образует из ОДА человека механизм для достижения цели упражнения, а нарушение указанных составляющих ДД, естественно приводит к не возможности его эффективного функционирования. Кроме мышечных сил практически в каждом сочленении (по законам биомеханики) действуют и сила тяжести и силы инерции (реактивные силы), поэтому ограничение подвижности в поясничном столбе и суставах при выполнении большинства упражнений представляется весьма непростой задачей. Прежде всего, для эффективного осуществления двигательной программы управления элементами осанки, мышцы обеспечивающие сопротивление внешним воздействиям, должны быть соответствующим образом подготовлены. Их индивидуальные возможности должны иметь запас, который особенно важен при непредвиденных условиях эксплуатации позвоночного столба. Речь идет о рациональной биомеханической структуре опорных (руки, плечевой пояс, туловище, таз и ноги) функций человека и их соответствия моторной части упражнения. Важная роль отводится способности удерживать устойчивое положение тела, то есть, равновесие, заключающееся в устойчивости позы в статическом положении (на предплечьях, пальцах рук, туловище и т. д.) и их балансировке во время перемещений телом по опорной плоскости (подтягивание, сгибательно-разгибательные движения). Физиологам хорошо известно наличие у организма так называемой синергии, т. е. четкой согласованности движений частей тела при решении тех или иных моторных задач. Синергии – это готовые “блоки”, из которых строятся движения человека.

В период эксплуатации позвоночника, особенно при ударных воздействиях сверху и снизу в прыжковых и метательных упражнениях из-за нарушений структуры и состава пульпозного ядра нарушается и амортизационная деятельность межпозвоночного диска, что приводит к нарушению биомеханики позвоночника в виде сегментарной нестабильности. Поэтому для младших школьников первостепенной задачей является оказание помощи, исключение рисков для травм, и перевод в щадящий режим функционирования позвоночного столба. Такими профилактическими блоками упражнений могут служить те из них, которые непосредственно формируют подвижность позвоночного столба и усиливают его амортизационные свойства, в частности, и, в целом, “телесное здоровье”.

На первом этапе обучения при работе с младшими школьниками ставится задача привития у детей осознанного отношения к своему телу и проблеме “телесного

здоровья”. В режиме дня на постоянной основе происходит сопряженное формирование здорового образа жизни и получение знаний о “телесном здоровье”. Детально изучаются формы и методы формирования знаний о ЗОЖ и своем теле путем разработки критериев сформированности знаний на основе системного подхода к обучению. Взаимоотношения ребенка с окружающим миром формируются, прежде всего, благодаря таким видам психической деятельности, как: 1) чувственное познание (ощущения, представления и восприятие); 2) интеллектуальная переработка полученной информации (интерпретационно-смысловое мышление). В формате системного решения этой задачи предполагается следующий алгоритм ее решения: а) программное структурирование информационно-смысловой составляющей о профилактике “телесного здоровья” позными движениями от нормативной модели двигательного действия (ДД) к дидактической путем селекции и перекодирования научной информации об объекте в формате тезаурусно-дидактического анализа содержания и форм взаимодействия педагога и ученика (по С.В. Дмитриеву, 1996) [14]; б) использование метода предписаний алгоритмического типа, базирующегося на прогрессивных методах и приемах обучения (в том числе и инновационных), существующих в методике обучения и технологии оздоровления, профилактики и реабилитации позвоночного столба в виде системных учебных заданий. Осознание территории своего тела детьми происходит путем топографического целостного и расчлененного метода и такими способами, как: обрисовка фломастером контуров своего тела по его периметру и сравнение их с другими детьми; проведение теннисным мячом рукой по частям тела; тренирующие воздействия теннисным мячом по спине, животу, катая мяч с давлением тела на мяч – стоя у вертикальной или наклонной стены или лежа на мячике, на полу; опускание тела у стенки с перебиранием рук и возвращением в И.П.; сидя спиной у стенки, ноги полусогнуты, руки вверх – выходы телом и ногами в положении стоя; выполнение упражнения типа “мост”; в подвешенном положении, держась кистями рук за верхнюю перекладину стенки – вращения и повороты тела; буксировка ребенка за обе руки, лежащего на спине или животе по гладкому полу с перебором ног и компенсаторными телодвижениями; то же самое, но буксировка с хватом за обе ноги; работа у балетного станка в позиции “балерины” со сменой позиций и положений ног; выполнение серии кувырков вперед или назад перекатом или прыжком с группировкой тела, парный вариант выполнения серии кувырков вперед (“колесом”) с хватом руками (первый номер) за стопы второго номера (без разрыва “зацепов”); упражнения с предметами на голове (деревянными кружками, подушечками с песком, каштанами); используя ходьбу на носках с грузом на голове; упражнения в равновесии, упражнения для стопы (стойка на одной ноге, ходьба по бревну и на носках, перекаладывание предметов пальцами, катание мяча, повороты “бревнышком” со спины и на живот и обратно, “качели”).

В связи с несовершенством координаторной системы и отсутствием достаточной стабильности элементов позвоночника дети не могут длительно удерживать позу. Однако, из-за недостаточной мотивации и незрелости психо-эмоциональной сферы тренировка мышц позвоночника затруднена.

Нами был проведен полугодовой педагогический эксперимент, в котором приняли участие две группы младших школьников 8–9-летнего возраста в количестве 30 человек, посещавших ГУО “Средняя школа № 18” г. Пинска.

На первом подготовительном этапе (один месяц) были предложены подходы к проведению игровой терапии со значительным объемом элементов “ползания” (руками и ногами) внутри матерчатых труб и на подвешенных сетках, по гимнастической стенке с прыжками вверх и вниз на горизонтальные рейки для детей, которые были включены в экспериментальную группу.

В процессе второго подготовительного этапа занятий (один месяц) младшие школьники овладевали комплексом упражнений по эксплуатации позвоночника типа “ползание”: по наклонным, почти вертикальным подъемам, поверхностям; по горизонтальным плоскостям; перелезание через небольшие препятствия; по гимнастичес-

ким скамейкам с подтягиванием тела руками; ползание по песку, траве, ползание на мелководье; ползание с буксировкой тела; ползание в специально оборудованной поролоновой яме; “типа” спусков и подъемов с последующим переходом на изучение старта и стартового разбега из различных фиксированных положений.

В процессе третьего, основного, этапа занятий (четыре месяца) завершалась атлетическая подготовка рук и плечевого пояса преимущественно с использованием пустотелых резиновых гирь (типа – жонглирование в новых условиях прогрессирувания сложности, мощности и координации движений), где широко использовались гиревые средства попеременно со средствами стендового учебного скалолазания (75% – гиря и 25% – учебное скалолазание). Большинство предлагаемых упражнений способствуют увеличению амплитуды движений, растяжимости мышечных волокон и связочного аппарата детей, удержанию положения туловища на небольших опорах, согласованной работы рук и ног при горизонтальном и вертикальном передвижении с использованием зацепов на уменьшенной площади. Это благоприятно влияет на развитие вестибулярного аппарата, способствует гармоничному развитию корсетных мышечных групп и обеспечивает благоприятный режим для эксплуатации позвоночника. Особое значение имеет постоянное выполнение мануальных упражнений (движений рук) при использовании настенных зацепов разной величины и конфигурации. При выполнении активных и пассивных хватов, в работу включается большое количество мышц, в том числе и мышцы-антагонисты сгибателей и разгибателей кисти, плеча и предплечья.

Изучение техники скалолазания, как подтвердили исследования значительно дополнили двигательный багаж и усилили оздоровительный эффект в плане совершенствования функций опорно-двигательного аппарата; укрепления мышц брюшного пресса; оптимального сочетания статической и динамической нагрузки.

На третьем этапе формирования “моторной телесности” рекомендуется для младших школьников использовать игровой метод обучения – жонглирование гирями, в основе которого лежит совершенствование психомоторной способности, которая позволяет глубоко вникнуть в механизм движения, его ритмическую организацию, найти слабые моменты и усилить их. Игровой метод обучения существенно повышает синергетические характеристики телодвижений в условиях правил соревнований и обыгрывания соперника (например, в любимой детьми игре в футбол). К важным дополнительным способностям следует отнести способность к умению по-настоящему расслабляться. Элементы полного раскрепощения тела и повышение жизненного тонуса обеспечивают глубокую концентрацию и проявление большой силы в игровой обстановке для воспитания волевых качеств. Следует отметить, что полученная с помощью расслабления мышечная свобода и внимание находятся в тесной зависимости друг от друга и поэтому повышаются индивидуальные двигательные возможности младших школьников при контакте с соперником. По существу эта проблема педагогической рефлексии “телесности” как особого типа целостности человека, имеющей особое бытие и пространственные измерения в системной игровой деятельности.

Заключение

Результаты выполненной работы оценивались с использованием экспертной балльной характеристики состояния позвоночного столба и оценки индекса осанки. Использование предложенных подходов позволило улучшить показатели состояния осанки у экспериментальной группы. Отмечалось достоверное изменение индекса осанки по сравнению с испытуемыми из контрольной группы.

В условиях спортивной деятельности (в формате подвижной игры – жонглирование пустотелыми гирями) координируются не столько движения, сколько усилия, вызывающие и организующие эти движения. Поэтому следует говорить не об управлении телодвижениями, а об управлении усилиями в различных частях тела *в ответ на рефлексию ответных действий при выполнении тренировочных заданий.*

В качестве реабилитационной части урока нами предлагается формирование “телесного здоровья” в условиях водной среды, а именно: 1) буксировка тела по поверхности воды в двух вариантах: а) с фиксацией за обе руки; б) с фиксацией за обе ноги; на глубине движения по типу “дельфина” в ластах, также с буксировкой и др. При выполнении тестовых заданий на скорость (бег на 10, 20 и 30 метров с низкого старта) участники экспериментальной группы в конце эксперимента (октябрь 2012 г. – март 2013 г.) добились существенного превосходства над контрольной группой ($p < 0,01$).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Быховская, И. М.** Гуманизм или технократизм: два стиля мышления в спорте / И. М. Быховская // Нравственный потенциал современного спорта. – М., 1989. – С. 25–29.
2. **Баевский, Р. Н.** Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р. Н. Баевский, А. П. Берсенева. – М.: Медицина, 1997. – 265 с.
3. Анализ адаптационных возможностей первоклассников в зависимости от состояния здоровья и региона проживания / Т. С. Борисова [и др.] // Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2013. – С. 29–32.
4. **Дзятковская, Е. Н.** Адаптивно-развивающая стратегия охраны здоровья школьников / Е. Н. Дзятковская // Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2013. – С. 39–43.
5. **Ефименко, А. Г.** Основные требования к сохранению здоровья и первичной профилактики здоровья / А. Г. Ефименко, М. И. Пантелеев // Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2013. – С. 50–54.
6. **Логвина, Т. Ю.** К проблеме организации здоровьесберегающей системы в учреждениях дошкольного образования / Т. Ю. Логвина // Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2013. – С. 195–199.
7. **Мельникова, О. А.** Дифференцированный подход в физическом воспитании студентов с учетом соматотипа / О. А. Мельникова // Здоровье для всех: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск: ПолесГУ, 2013. – С. 99–100.
8. **Апанасенко, Г. Л.** Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, “Серия Гиппократ”. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 248 с.
9. **Столяров, В. И.** Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта / В. И. Столяров, Н. Н. Чесноков, Е. В. Стопникова. – М.: Физическая культура, 2005. – Ч. 1. – 448 с.
10. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения I–IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012.
11. **Масловский, Е. А.** Биомеханические подходы в профилактике нерациональной “эксплуатации” позвоночника / Е. А. Масловский, С. В. Власова, А. Н. Яковлев // Оздоровительная физическая культура молодежи: актуальные проблемы и перспективы: тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: Е. С. Григорович [и др.]. – Минск: БГМУ, 2013. – 256 с.
12. **Арина, Г. А.** Психосоматический симптом как феномен культуры / Г. А. Арина // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1991. – С. 45–53.

13. **Москаленко, Н. В.** Пути оптимизации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учреждениях разного типа в Украине / Н. В. Москаленко, А. В. Полякова // Здоровье для всех : сборник статей V Международной научно-практической конференции, Полесский государственный университет, г. Пинск, 25–26 апреля 2013 / Национальный банк Республики Беларусь [и др.] ; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2013. – С. 101–102.
14. **Дмитриев, С. В.** Смысловое проектирование спортивных действий (от “модели объекта” к “модели проекта”) / С. В. Дмитриев, Д. Д. Донской // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 51–56.

Поступила в редакцию 23.12.2015 г.

Контакты: +375 29 243 48 57 (Кучерова Анжелика Владимировна)

Shutov V.V., Kucherova A.V., Maslovskiy Y.A., Yakovlev A.N. TAKING CARE OF PHYSICAL AND BODILY HEALTH OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN.

In the article the definition of “health level” is examined applying adaptivity indexes, i.e. capabilities to change physiological, physical and psychological functioning within the limits of a person’s adaptive potential without rough compensation changes.

Key words: health maintenance, assessment of health, “bodily” health, disease prevention, initial stage in taking up sport, weight juggling.

УДК 378.172

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Т. В. Мискевич

старший преподаватель,
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. Е. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье изучен уровень состояния здоровья студентов, мониторинг их физических качеств, определена оценка физической работоспособности на основе PWC 170 (Y).

Ключевые слова: уровень состояния здоровья, физическая подготовленность, функциональное состояние, PWC₁₇₀.

Введение

Здоровье студенческой молодежи – приоритетная задача дисциплины “физическая культура”. Повышенные требования к качеству образования предполагают соответствующий уровень адаптации студентов к учебной нагрузке. Систематический мониторинг физического развития, функционального состояния и физической подготовленности дает возможность научно-обоснованно и целенаправленно воздействовать на показатели физического состояния студентов на протяжении всех лет обучения в вузе.

Сегодня образовательный процесс в высших учебных заведениях не позволяет полностью компенсировать общий дефицит двигательной активности, особенно у студенток, имеющих хронические заболевания и низкий уровень физического развития, что создает предпосылки для поиска новых форм и средств физической культуры оздоровительной направленности.

Основная часть

Целью исследования являлось выявление адаптационных возможностей и уровня физической подготовленности студенток специального учебного отделения (СУО) в процессе занятий физической культурой.

Для достижения поставленной цели предусматривалось решение следующих задач:

- изучить характер заболеваний студенток 2 курса факультета педагогики и психологии детства (ФППД) МГУ имени А. А. Кулешова;
- определить физическую работоспособность студенток, выполнив сравнительный анализ;
- дать оценку полученных результатов исследования.

Современные условия внесли значительные изменения в образ жизни человека. Если в прошлые века миллионы жизней уносили инфекции, то сегодня это, главным образом, сердечно-сосудистые, нервно-психические, злокачественные, обменные, аллергические, иммунодефицитные заболевания. Рассматривая здоровье как комп-

© Мискевич Т. В., 2016

© Старовойтова Т. Е., 2016

лексное социально-биологическое понятие, преподавателю физической культуры особенно важно знать характер заболеваний студентов. Результаты медицинского осмотра показали, что на начало 2013–2014 учебного года из 733 студентов к основной группе было отнесено 380, что составило 51,8%, к подготовительной – 115 (15,6%), к СУО – 208 студентов (28,4%), к ЛФК – 7 (1,0%), 23 (3,1%) полностью освобождены от занятий физической культурой.

Так же следует отметить, что количество студентов в СУО зависит от профиля факультета: на гуманитарных это цифра в среднем в 1,8 раз выше. На факультете педагогики и психологии детства она составила 37,3 % (таблица 1).

Согласно данным медицинского осмотра из 134 студентов 2 курса факультета педагогики и психологии детства (ФППД) к основной группе было отнесено 67, что составило 50%, к подготовительной – 17 (12,7%), к СУО – 44 (32,8%), 6 (4,5 %) – к группе ЛФК или полностью освобождены.

Таблица 1 – Распределение студентов ФППД по учебным отделениям по результатам медицинского осмотра 2013–2014 гг.

Факультет	Всего (чел.)	Основная		Подготов.		СУО		ЛФК		Освобожд	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Педагогики и психологии детства	134	67	50	17	12,7	44	32,8	3	2,2	3	2,2
ИТОГО:		84–62,7%				50–37,3%					

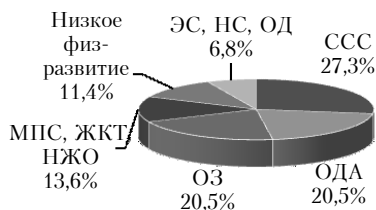


Рис. 1 Характер заболеваний студентов СУО 2 курса ФППД

но большой информационной нагрузкой, недостаточной двигательной активностью, нарушением гигиены учебы и быта и др. 13,6 % составляют заболевания мочеполовой системы, желудочно-кишечного тракта и нарушения жирового обмена, 11,4% студентов с низким физическим развитием и 6,8% и заболеваниями органов дыхания, нервной и эндокринной системы (рисунок 1). Так же следует заметить, что 25 % студентов имеют отклонения в состоянии здоровья двух или трех систем организма. На протяжении последнего десятилетия, в общем по университету больший процент заболеваний приходится на опорно-двигательный аппарат (31,1%). На ФППД увеличилось количество студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, органов зрения. Ежегодно растет количество студентов в СУО с низким физическим развитием.

Таким образом, вышеизложенное позволяет говорить о том, что треть студентов факультета нуждалась в индивидуальном подходе к выбору и дозированию физических нагрузок при повышении двигательной активности, необходимых для достижения оздоровительного эффекта физической культуры. То есть при выполнении физических упражнений необходимо вовлечение в работу больших мышечных групп, ритмический характер мышечной деятельности, возможность длительного выполнения упражнений, энергообеспечение работы мышц в основном за счет аэробных процессов [1].

Изучение диагнозов заболеваний студентов ФППД специального учебного отделения показало наибольший процент студентов с имеющимися патологическими отклонениями в сердечно-сосудистой системе – 27,3%. По 20,5% составляют заболевания опорно-двигательного аппарата и органов зрения, причем количество студентов с миопией слабой и средней степени велико и в подготовительной, и в основной учебных группах. По мнению ученых, это вызвано

Научно обоснованные факты о влиянии двигательной активности на совершенствование функциональных систем организма открывают возможности использования ходьбы и бега в оздоровительных и лечебно-профилактических целях. Однако применение больших объемов кроссового бега, как средства развития физического качества выносливости, в СУО не представляется возможным, т. к. может привести к перенапряжению сердечно-сосудистой системы занимающихся и вызвать негативные изменения в их организме. Следовательно, ходьба является для студенток СУО самым доступным видом двигательной активности, при котором мышечная работа включает более 50% мускулатуры тела. Для физически слабо подготовленных занимающихся, это идеальное средство развития выносливости, определяющее возможность выполнения ими длительной работы, противостояния утомлению для оптимального уровня производительности труда, как умственного, так и физического. Степень развития этого качества зависит, главным образом, от функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем, обменных процессов и экономизации функций организма.

Педагогическое исследование проводилось в рамках общекафедральной темы «Влияние занятий физической культурой на уровень физического состояния студентов за период обучения в вузе» со студентками специального учебного отделения второго курса факультета педагогики и психологии детства. Тестирование осуществлялось непосредственно на занятиях по физической культуре на базе Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова в течение 2012–2014 гг. В исследовании приняли участие 44 респондента.

Занятия по физической культуре проводились по типовой учебной программе и авторской для студенток СУО [2]. Индивидуализация процесса обучения, оптимальный подбор средств и методов физического воспитания осуществлялись с учетом результатов анализа диагнозов заболеваний занимающихся.

Изучение физического состояния было проведено на основе контрольных измерений в начале первого и третьего семестра в следующих видах упражнений (тестах): для определения общей выносливости тест Купера ходьба-бег (12 мин.), быстрая – челночный бег, координационных способностей – метание в цель, силы мышц брюшного пресса – поднятие ног из положения лежа на спине, гибкости – наклоном вперед из положения сидя на полу.

Согласно типовой учебной программе для высших учебных заведений основополагающим фактором практического критерия успеваемости является положительная динамика показателей тестирования физической подготовленности [3]. Одним из факторов учебной деятельности, от которых зависит ее успешность, является и функциональное состояние человека. Улучшение функционального состояния проявляется экономизацией реакции при стандартных нагрузках умеренной интенсивности. Необходимость повышения уровня развития двигательных качеств у студенток, имеющих отклонения в состоянии здоровья, предъявляют достаточно высокие требования к сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной системам.

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы проводились измерения частоты сердечных сокращений в функциональной пробе, артериального давления с последующим расчетом его интегральных показателей.

Во время физических нагрузок значительно увеличивается потребление кислорода. Следовательно, кардиореспираторная система при мышечной работе подвергается изменениям, поэтому исследование функции внешнего дыхания, для оценки резервных возможностей функционального состояния организма студенток, проводилось и по гипоксическим пробам, и по частоте дыхания.

На основании проведенного обследования и рассчитанных по данным выборок показателей описательной статистики с уровнем надежности 95% можно предположить: средние показатели физической подготовленности и функционального состояния организма студенток надежны и статистически достоверны (таблица 2).

Таблица 2 – Доверительные интервалы средних показателей физической подготовленности и функционального состояния студенток СУО

Показатели	семестр	Левая граница доверит. интервала	Среднее значение	Правая граница доверит. интервала	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации	Медиана	Отклонение средней от медианы
Тест Купера (м)	I	1336,71	1361,02	1385,34	79,97	6%	1350,00	11,02
	III	1396,62	1421,76	1446,89	79,64	6%	1450,00	-28,24
Метание в цель (кол-во раз)	I	3,17	3,52	3,87	1,15	33%	4,00	-0,48
	III	3,63	3,93	4,22	0,93	24%	4,00	-0,07
Поднимание прямых ног (кол-во раз)	I	21,07	25,19	29,31	13,38	53%	24,00	1,19
	III	26,83	30,07	33,32	10,28	34%	29,00	1,07
Челночный бег (сек)	I	11,96	12,18	12,39	0,71	6%	11,90	0,28
	III	11,60	11,78	11,96	0,56	5%	11,70	0,08
Наклон вперед (кол-во раз)	I	7,56	9,52	11,48	6,45	68%	9,50	0,02
	III	8,60	10,85	13,11	7,14	66%	11,00	-0,15
Частота дыхания (кол-во раз)	I	17,86	19,41	20,96	5,10	26%	19,00	0,41
	III	14,36	15,49	16,61	3,56	23%	16,00	-0,51
Функциональная проба (%)	I	45,48	51,36	57,23	18,84	37%	50,00	1,36
	III	63,75	71,57	79,39	23,10	32%	71,71	-0,14
Коэффициент выносливости (усл.ед.)	I	19,14	20,33	21,53	3,84	19%	20,00	0,33
	III	18,98	20,80	22,63	5,77	28%	19,00	1,80
Проба Штанге (сек)	I	37,33	41,00	44,67	12,08	29%	39,50	1,50
	III	42,33	46,78	51,23	14,10	30%	44,00	2,78
Проба Генчи (сек)	I	24,62	26,68	28,75	6,80	25%	28,00	-1,32
	III	27,01	29,56	32,11	8,08	27%	29,00	0,56

Анализируя средневыборочные характеристики, можно сделать следующие выводы:

– в большинстве случаев коэффициент вариации существенно меньше 40%, что свидетельствует о небольшой колеблемости показателей. Хотя, в тесте на гибкость наоборот высокая колеблемость показателей, что связано, прежде всего, с индивидуальными особенностями. 66% коэффициент вариации плохо представляет всю совокупность данного качества, и не является его типичной, надежной характеристикой, а саму совокупность нет оснований считать однородной (рисунок 2);

– при сравнении изменения средних наблюдаются значимые различия физической подготовленности (тест Купера, челночный бег) и функционального состояния организма студенток (частота дыхания, функциональная проба), что свидетельствует о влиянии занятий по физической культуре на изменения показателей физической подготовленности и функционального состояния организма студенток и об эффективности применяемых нагрузок, используемых на занятиях (рисунок 2).

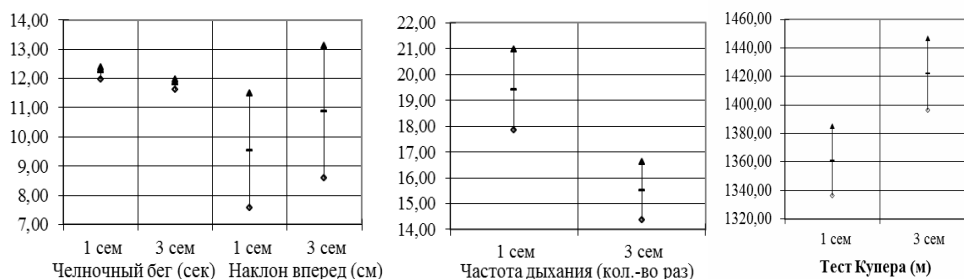


Рис. 2. Доверительные интервалы средних коэффициента вариации

Объединим выборки в единый статистический комплекс и сравним.

Проведение однофакторного дисперсионного анализа показателей физической подготовленности и функционального состояния организма студенток выявило статистически значимое ($\alpha = 0,05$) влияние фактора (двигательной активности) на изменения показателей физической подготовленности (в тесте Купера (ходьба), челночном беге), а также, функционального состояния организма (частота дыхания, функциональная проба, проба Штанге).

Например, в первом и третьем семестрах занятия проводились по легкой атлетике, и максимум времени отводилось развитию выносливости. Следовательно, на развитие гибкости и силы мышц брюшного пресса существенного влияния они не оказывали (рисунок 3).

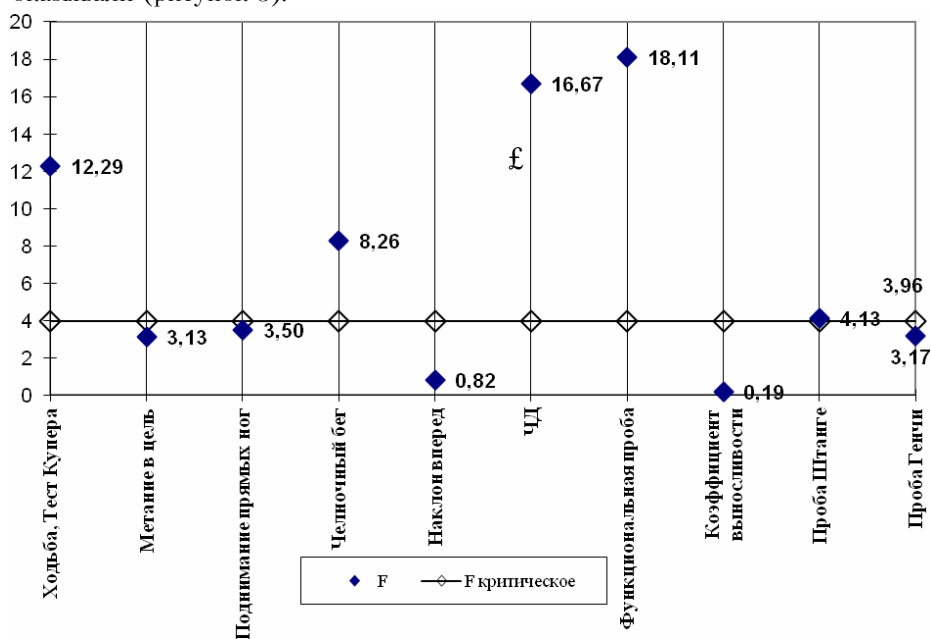


Рис. 3. Иллюстрация критической области однофакторного дисперсионного анализа

Так как работоспособность является ведущим инструментом оценки изменений адаптационных возможностей человека, мы оценили физическую работоспособность студенток II курса, занимающихся физической культурой с помощью модифицированного теста PWC_{170} (Y) на основе бегового варианта и разработанной на кафедре методик преподавания спортивных дисциплин МГУ имени А. А. Кулешова доцентом В. Г. Ивановым экспресс-методики. [4; 5].

Таблица 3 – Уровень работоспособности студенток по курсам основного и подготовительного, специального отделений ФПиПД

Учебное отделение \ Уровень	Выше среднего (чел./%)	Средний (чел./%)	Ниже среднего (чел./%)	Ниже нормы на 20 и более % (чел./%)
ВСЕ	4 4,10%	19 19,40%	61 62,30%	14 14,30%
Специальное	1 2,33%	5 11,63%	32 74,42%	5 11,63%
Основное, подготовительное	3 5,45%	14 25,45%	29 52,73%	9 16,36%

Уровень физической работоспособности по тесту PWC170 (Y) выше нормы (650-750 кгм/мин) показали 4 студентки (4,1%), из них 3 (5,45%) основного и подготовительного отделения и 1 (2,33%) специального учебного отделения. При стандартной величине 650 кгм/мин выполнили норму 19 человек, что составляет (19,4%), из них 14 (25,45%) студенток основного и подготовительного отделений и 5 (11,63%) – СУО.

Особую настороженность вызывает количество студенток, не выполнивших норму – 61 (62,3%), из них 29 (52,73%) основного и подготовительного отделения и 32 (74,42%) – специального. Из 98 студенток 14 (14,3%) имеют величину физической работоспособности ниже на 20% от нормы, т. е. 524 кгм/мин, что представляет определенную опасность с точки зрения контроля за физической нагрузкой. Следовательно, более трех четвертей (76,6%) студенток находятся в группе риска (рисунок 4).

Недостаточный уровень физической работоспособности показали студентки основного и подготовительного учебных отделений. Из 55 респондентов меньше 650 кгм/мин отмечено у 29 студенток. У 9 второкурсниц этот показатель 524 кгм/мин и ниже. Стандартная величина и выше обнаружена у 17.

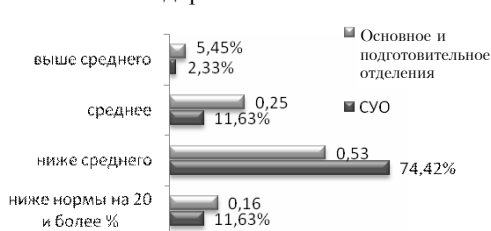


Рис. 4. Уровень физической работоспособности студенток основного, подготовительного и специального учебных отделений

Основная численность студенток СУО (32 чел.) также показала низкий уровень физической работоспособности. Имеют показатель ниже стандартного на 20% пять второкурсницы. И только 6 студенток обнаружили показатели в PWC₁₇₀ (Y) в норме или выше нормы.

Таким образом, определение уровня физической работоспособности с помощью модифицированного теста PWC₁₇₀ (Y) основанного на использовании легкоатлетического бега позволяет

достаточно надежно оценить индивидуальную физическую работоспособность испытуемых, разработать нормативы стандартов для студентов основного, подготовительного и специального учебных отделений с учетом их физического состояния и здоровья.

Заключение

Диагностика физической работоспособности имеет важное практическое значение, так как дает возможность выделить студентов с низкими адаптационными показателями и принимать индивидуально соответствующие профилактические меры.

Анализ проведенной работы убедительно доказывает необходимость применения средств физической культуры с учетом функциональных возможностей организма и уровня физической работоспособности на протяжении всего периода обучения студенток в вузе. Однако нагрузка, которую получают студенты за два занятия в неделю, недостаточна для того, чтобы заметно повысить их физическую работоспособность для будущей профессиональной деятельности. Для достижения более значимого результата необходимо создавать у студенток мотивацию к активным само-

стоятельным и систематическим занятиям физической культурой, формировать у них потребность при сдаче тестов показывать максимально возможные результаты с учетом индивидуальных возможностей, привлекать их к участию в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, за исключением спортивных соревнований, регулярно давать дифференцированные домашние задания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Физическая культура : учеб. пособие / Е. С. Григорович [и др.] ; под ред. Е. С. Григорович, В. А. Переверзева. – 2-е изд., дораб. и доп. – Минск : Выш. шк., 2009. – 245 с. : ил.
2. Программа по физической культуре для студентов специальной медицинской группы / сост.: Т. Е. Старовойтова, В. И. Зайцев. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2003. – 37 с.
3. Физическая культура : типовая учеб. программа для высших учебных заведений (для групп специального учебного отделения) / Министерство образования РБ Регистр тип. № ТД-СГ.014 от 14.04.2008 г.
4. **Иванов, В. Г.** Экспресс-оценка уровня физической работоспособности у студентов / В. Г. Иванов, Л. М. Гейченко, Н. И. Летенков // Физическая культура, спорт, здоровый образ жизни в XXI веке : тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. Могилев, декабрь 2009 г. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. – С. 88–91.
5. **Иванов, В. Г.** Повышение двигательной активности студентов на основе массового тестирования физической работоспособности / В. Г. Иванов, Т. Е. Старовойтова, Т. В. Мискевич // Здоровье студенческой молодежи : достижения теории и практики физической культуры, спорта и туризма на современном этапе : сб. науч. ст. Вып. 2 / редкол.: А. Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск : РИВШ, 2015. – С. 115–116.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.

Контакты: tanya1109@rambler.ru (Мискевич Татьяна Витальевна)

Miskevich T.V., Starovoitova T.Y. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF ADAPTIVE CAPACITIES AND DEGREE OF PHYSICAL TRAINING OF FEMALE STUDENTS OF THE FACULTY OF CHILDHOOD PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY.

In the article the level of students' health, the monitoring of their physical qualities are displayed. Physical fitness is defined on the basis of PWC 170 (Y).

Key words: the level of students' health, the degree of physical training, functional state, PWC₁₇₀

УДК 796.01: 572.7-055.2+613.71

УРОВНИ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН 25–35 ЛЕТ РАЗЛИЧНОГО СОМАТОТИПА

Д. А. Якубовский

преподаватель кафедры физической культуры
Белорусский национальный технический университет

Р. Э. Зимницкая

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский национальный технический университет

В статье исследованы показатели физического состояния (физическое развитие, состав тела, функциональное состояние, физическая подготовленность) женщин 25–35 относительно их принадлежности к соматотипу (астеник, нормостеник, гиперстеник). Разработаны сопоставительные нормы физического состояния женщин 25–35 лет с выведением оценочных шкал для каждого показателя. Определены уровни физического состояния женщин 25–35 лет для конкретного соматотипа с последующей целостной их характеристикой. Результаты исследования могут быть использованы при построении физкультурно-оздоровительных занятий женщин первого периода зрелого возраста.

Ключевые слова: соматотип, физическое состояние, физические упражнения, фитнес, оздоровительная физическая культура, комплексная оценка физического состояния.

Введение

Повсеместно отмечается снижение двигательной активности человека, и как следствие ухудшение его здоровья [1; 2; 3]. Особую озабоченность вызывает снижение уровня физического состояния и вместе с ним резистентности организма лиц женского пола в возрасте 25–35 лет, как гарантов демографической стабильности государства [1; 4]. Компенсацией отмеченного негативного явления выступают различные формы занятий физическими упражнениями, процесс использования которых постоянно видоизменяется и совершенствуется на пути к достижению наибольшей пользы за наименьший промежуток времени [5]. В данном контексте, перспективным направлением оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности населения является индивидуализация тренировочных воздействий с учетом особенностей соматотипа занимающихся.

Так, под соматотипом человека принято понимать единство его морфологических и функциональных признаков, унаследованных и приобретенных, относительно устойчивых во времени, определяющих реактивность организма и профиль его индивидуального развития [6]. В ряде исследований была показана важность и последующая эффективность его учета для тренировочного процесса [1; 2; 7].

Таким образом, представляется целесообразным изучение физического состояния женщин 25–35 лет относительно их типологической принадлежности (классифицируемой по совокупности соматических признаков), как предпосылки эффективной организации и планирования занятий физическими упражнениями.

Задачи исследования: 1. Определить показатели физического состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа. 2. Разработать сопоставительные нормы физического состояния (физическое развитие, состав тела, функциональное состояние, физическая подготовленность) женщин 25–35 лет. 3. Выявить уровни физического состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа.

Методы и организация исследования. Методами исследования выступали: анализ и обобщение научно-методического материала по изучаемой теме; антропометрические измерения; биомпидансный анализ; совокупность методов функционального обследования; контрольные упражнения; метод выведения сопоставительных норм по В.М. Зациорскому (1979); методы математической статистики.

Исследование проводилось в период с марта 2015 г. по январь 2016 г. на следующих экспериментальных площадках: УО “Белорусский государственный университет физической культуры” и Белорусский национальный технический университет (курсы по фитнесу); фитнес-клубы “AleksFit” и “GeutGym”. В исследовании принимали участие женщины 25–35 лет, не занимающиеся физическими упражнениями – контрольная группа (КГ). Количество испытуемых было представлено 207-ю женщинами. При помощи метода измерения окружности запястья, базирующегося на классификации М.В. Черноруцкого, было установлено количество лиц разного соматотипа в исследуемой группе [8]. Так, испытуемые были представлены в следующем соотношении: астеники – 24% (49 женщин); нормостеники – 51% (106 женщин); гиперстеники – 25% (52 женщины).

В начальный период исследования изучались показатели развития основных компонентов физического состояния испытуемых (физическое развитие, состав тела, функциональное состояние, физическая подготовленность) при помощи антропометрических измерений, биомпидансного анализа, совокупности методов функционального обследования и контрольных упражнений. Выявлялись результаты как непосредственно выборочной совокупности, так и среднеарифметические значения показателей по каждому соматотипу.

На основании полученных результатов и при помощи правил разработки сопоставительных норм (В.М. Зациорский) были выведены оценочные шкалы показателей физического состояния, позволяющие установить их уровни у женщин 25–35 лет [9].

Результаты исследования и их обсуждение. Первым компонентом физического состояния, который был изучен при помощи антропометрических измерений, явилось физическое развитие, количественные характеристики которого представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели физического развития женщин 25–35 лет различного соматотипа

Физическое развитие	Выборочная совокупность	Астеник	Нормостеник	Гиперстеник
	X±σ			
Масса тела (кг)	62.8±7.9	54±4.8	62.3±5.3	72.2±5.2
Длина тела (см)	164.2±5.1	160.3±4.2	165.1±4.7	167.2±5.4
ИМТ	23.3	20.7	23.0	25.7
X ООЧТ (см) *1	59,4±3.8	55,6±2,4	59,7±3.4	64,7±3.2
X ОКЖС (см) *2	17.6±3.8	14.2±2.4	17.2±3.4	22.5±3.4
КД (кг)	27.8±5.3	22.5±3	28.8±4.5	32±3.7
ИКД (%)	44.7	41.7	46.2	44.3
ЖЕЛ (л)	3080±420	2790±260	3050±310	3160±300
ДЖЕЛ (л)	3400	3150	3420	3610
ЖИ (мл/кг)	49.1	51.6	49.0	43.8

– черным выделены результаты, имеющие достоверное отличие при уровне значимости 0,05;

*1 X ООЧТ – среднеарифмет-ая окр-ей основных частей тела (плечо, талия, бедра, бедро, голень);

*2 X ОКЖС – среднеарифмет-ая основных кожно-жировых складок (плечо, спина, живот, бедро).

В таблице представлены среднеарифметические значения по каждому показателю выборочной совокупности, а также отдельному соматотипу. Стоит отметить, что наблюдаются отличия в морфологических показателях разных соматотипов, наиболее очевидными они являются при сопоставлении крайних типов – астеников и гиперстеников, где различия носят преимущественно достоверный характер ($p < 0,05$). Так, сравнивая основной морфологический показатель – массу тела, у лиц различных соматотипов, установлено, что у астеников она отличается от нормостеников на 13,3%, а от гиперстеников на 25,2% при $p < 0,05$, в свою очередь отличие между нормостениками и гиперстениками составляет 13,7%.

Указанная особенность может объясняться разной толщиной и плотностью костных структур, формирующих опорно-двигательный аппарат и неодинаковой величиной мягких тканей, необходимых для нормального функционирования организма [10].

Показатели состава тела испытуемых, как компонента конкретизирующего физическое развитие, были получены при помощи инструментального метода – биомпидансного анализа, позволяющего определить соотношение тканей тела в организме (табл. 2). Стоит отметить присутствие отличий между абсолютными и относительными значениями. Так, в первом случае они носят преимущественно достоверный характер ($p < 0,05$), а во втором – незначительны. Это указывает на необходимость использования относительных величин при установлении сопоставительных норм по данному компоненту физического состояния.

Таблица 2 – Показатели состава тела женщин 25–35 лет различного соматотипа

Физическое развитие	Выборочная совокупность	Астеник	Нормостеник	Гиперстеник
ЖМ (кг)	19±2.6	15.8±2	18.9±2.3	25.3±3
Доля ЖМ (%)	30.7±4.2	29.3±3.7	30.4±3.8	35.1±4.1
ТМ (кг)	43.5	38.2	43.4	46.9
АКМ (кг)	24.7±3.2	21.8±2.1	24.8±2.9	26.1±2.9
Доля АКМ (%)	56.2±3.2	57.0±2.9	57.2±3.1	55.6±3.1
СММ (кг)	20.5±2.6	17.7±1.7	20.7±2.5	22.4±2.8
Доля СММ (%)	32.6±4.1	32.7±3.2	33.2±4	31.0±3.9
Доля ОВО (%)	52±3.8	57.2±3.3	51.5±3.2	46.5±3.2
ОО (Ккал)	1424±123	1321±112	1420±108	1502±105
ОО (Ккл/кг)	22.7±2	24.5±2.2	22.8±1.8	20.8±1.5

– черным выделены результаты, имеющие достоверное отличие при уровне значимости 0,05;

– все относительные значения рассчитываются от массы тела, кроме АКМ – она рассчитывается от ТМ.

Результаты функционального состояния испытуемых были получены при помощи совокупности методов функционального обследования (аускультативный метод определения АД, метод определения МПК на основе прибора Polar, программа Opwix; функциональная проба Мартине-Кушелевского) (табл. 3). Анализ полученных результатов по среднеквадратическому отклонению (σ) свидетельствует о вариативности большинства показателей функционального состояния испытуемых как внутри выборочной совокупности, так и относительно конкретного соматотипа (табл. 3).

Таблица 3 – Показатели функционального состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа

Физическое развитие	Выборочная совокупность	Астеник	Нормостеник	Гиперстеник
ЧСС (уд/мин.)	80.6±5.2	78.2±4.1	81.6±4.3	85.9±3.9
САД (мм рт. ст.)	130.8±7	124.6±4.9	129.8±5.2	135.4±5.4
ДАД (мм рт. ст.)	82.5±3.6	80±2.4	82.3±3.2	84.2±2.7
ЧСС (уд/мин.) за 10'	13.3±2.1	13.1±1.9	13.6±2.1	14.2±2.3
ЧСС (уд/мин.) после ФН за 10' *	23.4±3.4	21.8±3.1	22.6±3.1	26.6±3.6
Время восст. ЧСС (с)	209.9±26.8	201.2±17.9	208.6±20.5	229.1±22.3
ПД до ФН (%) *	48.8±4.4	44.6±3.8	47.5±4.1	51.2±4.6
ПД после ФН (%) *	78.7±6.8	73.3±4.4	81.4±4.8	92.7±5.5
МПК (л)	2218±163	2047±146	2262±156	2354±159
МПК (мл/мин./кг)	36.3±3.2	37.9±2.7	36.3±2.5	32.6±2.2

* физическая нагрузка была представлена 20-ю приседаниями за 30 секунд.

Показатели физической подготовленности были получены при помощи различных двигательных тестов (контрольных упражнений). Количественные характеристики данного компонента физического состояния представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатели физической подготовленности женщин 25–35 лет различного соматотипа

Физическое развитие	Выборочная совокупность	Астеник	Нормостеник	Гиперстеник
Прыжок в длину с места (м)	134.1±17.1	130.4±10.4	137.3±12.7	126.6±10.2
Поднимание тул. за 1' (раз)	28.9±6.6	32.8±4.2	29.1±4.9	23.4±3.3
Наклон в перед (см)	6.7±3.2	6.9±1.9	6.7±2.2	7.2±2.5
Бег 30 м (с)	6.1±0.4	6.3±0.5	6.1±0.4	6.8±0.5
Бег и (или) ход. длит-ю 6' (м)	914.1±77.8	933±52.1	918.7±60.1	835.5±44.3

– черным выделены результаты, имеющие достоверное отличие при уровне значимости 0,05.

Таким образом, на основании полученных показателей физического состояния и при помощи правил разработки сопоставительных норм (В.М. Зациорский) были выведены оценочные шкалы физического состояния, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Оценочные шкалы уровней физического состояния женщин 25–35 лет

Показатели ФС		Уровни						Оч. выс.
		Оч. низк.	Низкий	Ниж. ср.	Средний	Выш. ср.	Высокий	
1		2	3	4	5	6	7	8
Физическое развитие	Масса тела (кг)	≥ 78.6	78.6 - 70.7	70.7- 66.7	66.7- 58.8	58.8- 54.9	54.9- 47	≤ 47
	ЖЕЛ (мл)	≤ 2240	2240- 2660	2660- 2870	2870- 3290	3290- 3500	3500- 3920	≥ 3920
	КД (кг)	≤ 15.2	15.2- 21.5	21.5- 24.6	24.6- 30.1	30.1- 34.1	34.1- 40.4	≥ 40.4
	Обхват плеча в рассл. сост. (см)	≥ 34.6	34.6- 31.4	31.4- 29.8	29.8- 26.6	26.6- 25	25- 21.8	≤ 21.8
	Обхват талии (см)	≥ 83.2	83.2- 78.4	78.4- 75.8	75.8- 71.2	71.2- 68.8	68.8- 64	≤ 64
	Обхват бедер (см)	≥ 107.4	107.4- 102.5	100.1- 95.1	95.1- 92.7	92.7- 87.8	92.7- 87.8	≤ 87.8
	Обхват бедра (см)	≥ 67.5	67.5- 63.7	63.7- 61.8	61.8- 58	58- 56.1	56.1- 52.3	≤ 52.3
	Обхват голени (см)	≥ 40.8	40.8- 39	39- 38.1	38.1- 36.3	36.3- 35.4	35.4- 33.6	≤ 33.6
	X ООЧТ (см)	≥ 67.1	67.1- 63.3	63.3- 61.4	61.4- 57.6	57.6- 55.7	55.7- 51.9	≤ 51.9
	КЖС плеча (см)	≥ 28.3	28.3- 24.1	24.1- 22	22- 17.8	17.8- 15.7	15.7- 11.5	≤ 11.5
	КЖС спины (см)	≥ 21.7	21.7- 17.8	17.8- 15.9	15.9- 11.9	11.9- 10	10- 6.1	≤ 6.1
	КЖС живота (см)	≥ 27.7	27.7- 23.3	23.3- 21.1	21.1- 16.7	16.7- 14.5	14.5- 10.1	≤ 10.1
	КЖС бедра (см)	≥ 24.9	24.9- 20.8	20.8- 18.8	18.8- 14.6	14.6- 12.6	12.6- 8.5	≤ 8.5
X ОКЖС (см)	≥ 25.2	25.2- 21.4	21.4- 19.5	19.5- 15.7	15.7- 13.8	13.8- 10	≤ 10	
Состав тела	Доля ЖМ (%)	≥ 39.1	39.1- 34.9	34.9- 32.8	32.8- 28.6	28.6- 26.7	26.7- 22.5	≤ 22.5
	Доля АКМ от ТМ (%)	≤ 49.8	46.6- 53	53- 54.6	54.6- 57.8	57.8- 59.4	59.4- 62.6	≥ 62.6
	Доля СММ (%)	≤ 24.4	24.4- 28.5	28.5- 30.5	30.5- 34.7	34.7- 36.7	36.7- 40.8	≥ 40.8
	Доля ОВО (%)	≤ 44	44- 48	48- 50	50- 54	54- 56	56- 60	≥ 60
	Осн. обмен (Ккал/кг)	≤ 18.7	18.7- 20.7	20.7- 21.7	21.7- 23.7	23.7- 24.7	24.7- 26.7	≥ 26.7

Окончание табл. 5

Показатели ФС		Уровни						Оч. выс.
		Оч. низк.	Низкий	Ниж. ср.	Средний	Выш. ср.	Высокий	
1		2	3	4	5	6	7	8
Функциональное состояние	ЧСС (уд/мин)	≥ 91	91-85.8	85.8-83.2	83.2-78	78-75.4	75.4-70.2	≤ 70.2
	САД (мм рт. ст.)	≥ 144	144-137	137-133.5	133.5-126.5	126.5-123	123-116	≤ 116
	ДАД (мм. рт. ст.)	≥ 89.7	89.7-86.1	86.1-84.3	84.3-80.7	80.7-78.9	78.9-75.3	≤ 75.3
	ЧСС (уд/мин) после ФН за 10'' *	≥ 29.9	29.9-26.5	26.5-24.8	24.8-21.4	21.4-19.7	19.7-16.3	≤ 16.3
	ПД (%)	≥ 57.6	57.6-53.2	53.2-51	51-46.6	46.6-44.4	44.4-40	≤ 40
	ПД после ФН (%) *	≥ 95.3	95.3-88.5	88.5-85.1	85.1-78.3	78.3-74.9	74.9-68.1	≤ 68.1
	Время восст. ЧСС после ФН (с) *	≥ 263.5	263.5-236.7	236.7-223.3	223.3-196.5	196.5-183.1	183.1-156.3	≤ 156.3
	МПК (мл/мин/кг)	≤ 29.5	29.5-33.1	33.1-34.7	34.7-37.9	37.9-39.5	39.5-42.7	≥ 42.7
Физическая подт-ть	Бег 30 метров (с)	≥ 6.9	6.9-6.5	6.5-6.3	6.3-5.9	5.9-5.7	5.7-5.3	≤ 5.3
	Прыжок в длину с места (м)	≤ 99.9	99.9-117	117-125.5	125.5-142.7	142.7-151.2	151.2-168.3	≥ 168.3
	Подн. тул. из пл. лежа (раз)	≤ 15.7	15.7-22.3	22.3-25.6	25.6-32.2	32.2-35.5	35.5-42.1	≥ 42.1
	Наклон в перед из пол. сидя (см)	≤ 0.3	0.3-3.5	3.5-5.1	5.1-8.3	8.3-9.9	9.9-13.1	≥ 13.1
	Бег и (или) ходьба длит-ю 6' (м)	≤ 758.5	758.5-836.3	836.3-875.2	875.2-953	953-991.9	991.9-1069.7	≥ 1069.7

Выведенные оценочные шкалы уровней физического состояния женщин 25–35 лет, а также установленные ранее его показатели, позволяют определить непосредственно уровни физического состояния каждого соматотипа.

При соотношении показателей физического развития испытуемых с разработанными сопоставительными нормами было установлено, что большее число морфологических показателей у астеников сосредоточено в уровнях выше среднего и высоким – 71,4%, у нормостеников количественные значения в основном располагаются на среднем уровне – 92,9%, значительная часть показателей гиперстеников относится к низкому уровню – 71,4% (рисунок 1).

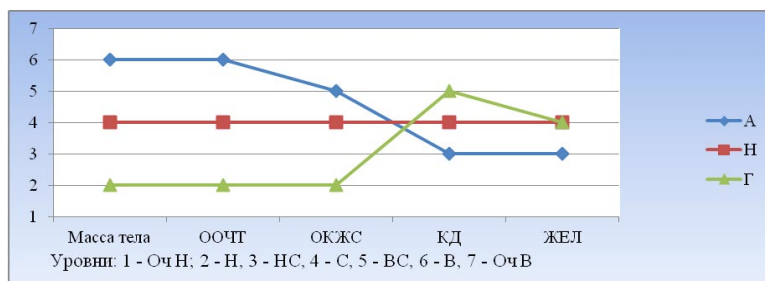


Рисунок 1 – Уровни физического развития женщин 25–35 лет различного соматотипа

Рассматривая показатели состава тела лиц различного соматотипа в преломлении к их уровням по данному компоненту физического состояния, наблюдаются результаты, далекие от оптимальных значений (рис. 2). У лиц астенического соматотипа 60% показателей располагаются на среднем уровне, у нормостенического соматотипа – 100% на среднем уровне, у гиперстенического соматотипа – 60% на низком и ниже среднего уровнях.

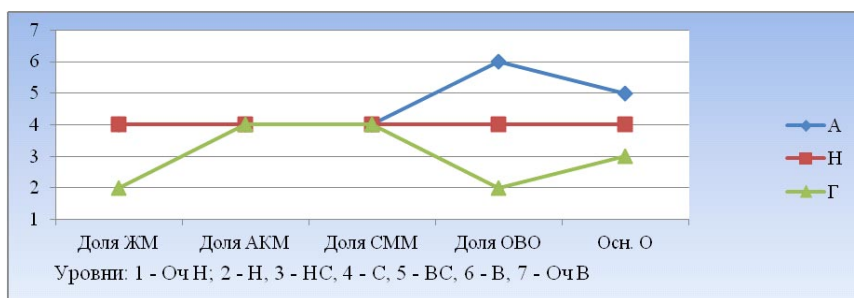


Рисунок 2 – Уровни состава тела женщин 25–35 лет различного соматотипа

При соотношении показателей функциональной системы испытуемых с сопоставительными нормами прослеживается, тот факт, что астеникам характерно более экономичное и продуктивное функционирование кардиореспираторной системы организма по сравнению с двумя другими соматотипами (50 % показателей относится к уровням выше среднего и высокий) (рис. 3). В свою очередь деятельность дыхательной и сердечно-сосудистой системы гиперстеников находится в основном на уровнях ниже среднего и низком (88% показателей). Нормостеники характеризуются средним уровнем функциональной системы (100% показателей).

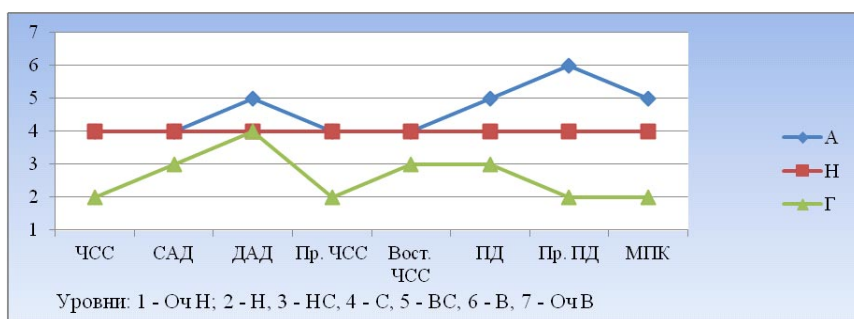


Рисунок 3 – Уровни функционального состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа

Сопоставляя показатели физической подготовленности с рассчитанными уровнями, было зафиксировано то, что более значительно физические качества развиты у астеников (80% результатов относится к уровню средний и 20% к вышесреднему), а к отстающим относятся гиперстеники (60% результатов располагаются между низким и ниже среднего уровнями) (рис. 4).

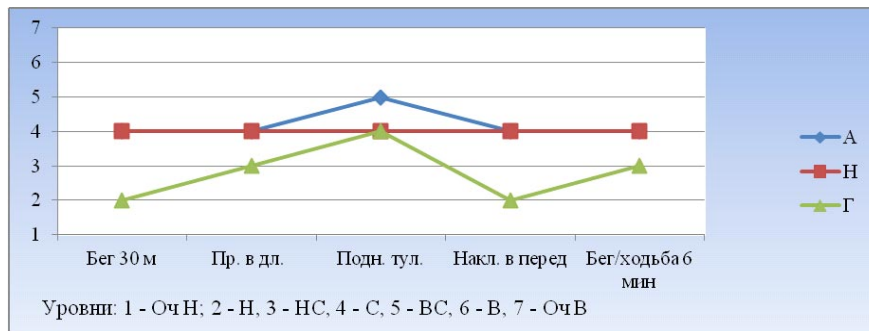


Рисунок 4 – Уровни физической подготовленности женщин 25–35 лет различного соматотипа

Выводы: 1. В результате проведенного исследования были определены показатели физического состояния женщин 25–35 лет различного соматотипа, наиболее значимыми из которых выступают: масса тела (кг) выборочной совокупности – 62.8 ± 7.9 (астеники – 54 ± 4.8 , нормостеники – 62.3 ± 5.3 , гиперстеники – 72.2 ± 5.2); доля жировой массы (%) выборочной совокупности – 30.7 ± 4.2 (астеники – 29.3 ± 3.7 , нормостеники – 30.4 ± 3.8 , гиперстеники – 35.1 ± 4.1); частота сердечных сокращений (уд/мин) выборочной совокупности – 13.3 ± 2.1 (астеники – 13.1 ± 1.9 , нормостеники – 13.6 ± 2.1 , гиперстеники – 14.2 ± 2.3); поднимание туловища за одну минуту (раз) выборочной совокупности – 28.9 ± 6.6 (астеники – 32.8 ± 4.2 , нормостеники – 29.1 ± 4.9 , гиперстеники – 23.4 ± 3.3). Данные показатели отличались среди разных соматотипов.

Половина показателей, сопоставляемых между астениками и гиперстениками, отличаются достоверно при уровне значимости 0,05 ($p < 0,05$), а между астениками-нормостениками и нормостениками-гиперстениками отличия носят недостоверный характер, но неоднородность эмпирических значений достаточно выражена.

2. На основании выявленных показателей физического состояния женщин 25–35 лет, как выборочной совокупности и правил разработки сопоставительных норм по В.М. Зацюрскому (1979), были выведены оценочные шкалы физического состояния. Они позволяют установить уровень физического состояния женщин 25–35 лет.

3. Анализ полученных уровней физического состояния женщин 25–35 лет свидетельствует о наличии отличительных особенностей. Так, между различными соматотипами они проявляются следующим образом:

- астеники характеризуются высокими обхватными размерами тела, средним уровнем доли жировой и мышечной массы, уровнем выше среднего обменных процессов, экономичным и продуктивным функционированием кардиореспираторной системы, ниже среднего уровнем абсолютной силы и выше среднего уровнем силовой выносливости;

- гиперстеники характеризуются низким уровнем кожно-жировых складок, обхватанных размеров тела и доли жировой массы, уровнем ниже среднего обменных процессов и большинства функциональных систем, высоким проявлением абсолютной силы и низким уровнем общей выносливости, скоростно-силовых способностей;

- нормостеники характеризуются средним уровнем морфо-функциональных показателей, двигательные способности развиты гармонично, но в тоже время находятся также на среднем уровне, к верхним границам которого относятся скоростно-силовые возможности и абсолютная сила.

Выявленные отличия уровней физического состояния женщин 25–35 лет разного соматотипа, не занимающихся физическими упражнениями, необходимо учитывать при организации и планировании их тренировочного процесса в рамках физкультурно-оздоровительной деятельности, что, в свою очередь, будет способствовать повышению ее эффективности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Романенко, Н. И.** Содержание физической подготовки женщин 35–45 лет с использованием различных видов фитнеса на основе учета соматотипа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. И. Романенко. – Краснодар, 2013. – 200 л.
2. **Щанкин, А.** Экологические, морфофункциональные и медико-педагогические аспекты эволютивной конституции человека : монография / А. А. Щанкин, Г. И. Щанкина. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 310 с.
3. **Якубовский, Д. А.** Фитнес – это увлекательный путь к здоровью / Д. А. Якубовский // Здаровы лад жыцця. – 2015. – № 10. – С. 48–51.
4. **Суханов, А. И.** Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных физкультурно-оздоровительных коррекций : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / А. И. Суханов. – Санкт-Петербург, 2002. – 381 л.
5. **Белов, В. И.** Коррекция состояния здоровья взрослого населения средствами комплексной физической тренировки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Белов ; “Спец-Адрес”. – М., 1996. – 55 с.
6. **Техако, Л. И.** Современная антропология / Л. И. Техако, А. И. Зеленков ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т истории. – Минск : Беларус. навука, 2011. – 263 с.
7. **Rajkumar, S.** Assessment of Motor Fitness, Physical Fitness and Body Composition of Women Football Players at Different Levels of their Participation / S. Rajkumar // American Journal of Sports Science and Medicine. 2015. – Vol. 3, No. 2, P. 47–54.
8. **Дорохов, Р. Н.** Спортивная морфология / Р. Н. Дорохов, В. П. Губа. – М. : Спорт АкадемПресс, 2002. – 236 с.
9. **Защиорский, В. М.** Спортивная метрология : учеб. для ин-тов физ. культуры / В. М. Защиорский. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
10. **Мартыросов, Э. Г.** Состав тела человека: основные понятия, модели и методы / Э. Г. Мартыросов, С. Г. Руднев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 1. – С. 63–69.

Поступила в редакцию 25.03.2016 г.

Контакты: yakubovskida@mail.ru (Якубовский Дмитрий Александрович)

+375 29 670 30 85 (Зимницкая Регина Эдуардовна)

Yakubovskiy D.A., Zimnitskaya R.E. PHYSICAL STATE LEVELS OF FEMALES OF DIFFERENT SOMATOTYPES AGED 25–35.

In the article the parameters of physical conditions (physical development, body composition, functional status, physical fitness) of women aged 25–35 belonging to certain somatotype (asthenic, normosthenic, hypersthenic) are presented. The comparative norms of the physical conditions of women aged 25–35 have been worked out with rating scales for each indicator. The levels of physical conditions of different somatotypes are revealed. The results of the study can be used in the management of sport and recreation activities of women of the first period of maturity.

Key words: somatotype, physical condition, exercises, fitness, health-improving physical training, comprehensive assessment of physical condition.

УДК 37:025.7

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5–8 КЛАССОВ

Е. Н. Пархоменко

старший преподаватель,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье ставится задача рассмотреть, как реализуется в учебном процессе идея интеграции образовательных технологий для эффективного формирования логического мышления учащихся 5–8 классов. В этой связи представлена методика формирования логического мышления на основе интеграции образовательных технологий, выявлена и обоснована необходимость и условия интеграции. Автором приведены примеры дидактических приемов, методов, форм и средств, направленных на решение поставленной задачи.

Ключевые слова: логическое мышление, логические умения, уровни сформированности и компоненты логического мышления, метапредметно-технологический подход, критерии выбора, интеграция, образовательная технология, обучаемость, индивидуализированная и совместно-рефлексивная учебная деятельность.

Введение

Приоритетным направлением образования в Республике Беларусь является “создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности” [1], обеспечивающееся в большей степени применением образовательных технологий. Образовательные технологии являются средствами организации деятельности для реализации, проявления и формирования метапознавательных логических умений учащихся [2]. В конкретных условиях практики необходимы оптимальный выбор и рациональное сочетание (интеграция) таких технологий, которые расширяют их дидактические возможности, так как методические составляющие разных технологий могут быть совмещены и дополнены за счет разнообразия и вариативности методов и приемов других. Это дает основание утверждать, что интеграция технологий придает формированию логического мышления учащихся 5–8 классов глубокие потенциальные возможности.

Основная часть

В соответствии с основными идеями системного метапредметно-технологического подхода (формирование логического мышления учащихся осуществляется через универсальную, предметную, осознанную деятельность на основе интеграции образовательных технологий и проявляется посредством определенного множества метапредметных логических умений) [3; 4; 5; 6; 7] процесс формирования логического мышления включает:

- диагностику уровня сформированности логического мышления (на начальном этапе, текущую и итоговую);
- адекватную стратегию педагогического взаимодействия (поддержка, управление, сотрудничество) на основе дифференциации учащихся по уровню обучаемости на условные группы (с низкой, средней, высокой обучаемостью);

- выбор образовательных технологий (средств организации деятельности) на основании определенных обоснованных критериев и их интеграцию;
- формы организации учебного взаимодействия (индивидуализированную или совместно-рефлексивную);
- методы и приемы осуществления мыслительной деятельности учащихся и формирующей деятельности учителя, логико-дидактические элементы обучения;
- рефлексивное управление деятельностью и процессом обучения.

Интеграцию образовательных технологий для формирования логического мышления учащихся 5–8 классов целесообразно представить, раскрыв содержание основных перечисленных этапов.

Главной задачей диагностики на начальном и последующих этапах является определение имеющегося уровня развития логического мышления учащихся и последующее отслеживание изменений в установленных показателях. В этой связи необходимо решить ряд проблем: выявить критерии для определения уровней сформированности логического мышления; определить уровни сформированности компонентов логического мышления; осуществить выбор показателей, наиболее полно характеризующих логическое мышление учащихся.

Логическое мышление можно охарактеризовать совокупностью умений, имеющих свою специфику для учащихся разного возраста [8]. Для учащихся 5–8 классов сензитивны формально-логические (связаны с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, абстрагированием, конкретизацией) и диалектико-логические (проявляются в постановке и решении проблем, осуществлении доказательства и опровержения, составлении внутреннего плана действий) умения. Поэтому критерии для диагностики сформированности логического мышления следующие: осознанность, самостоятельность, развернутость и полнота применения логических умений [9].

Содержание критериев раскрывается в соответствующих показателях. Показателями *критерия осознанности применения логического умения* являются: целенаправленность учебных действий, избирательное отношение к содержанию учебного материала, понимание назначения каждой логической операции в составе умения. Показатели *критерия самостоятельности применения логических умений*: потребность учащегося выполнять действия по собственному осознанному побуждению (мотивированность), четкая постановка познавательных целей, понимание и составление алгоритма выполнения работы, сочетание контроля с самоконтролем, оценки с самооценкой. *Критерий развернутости и полноты применения логических умений* характеризуется следующими показателями: использование, разработка и применение в новых условиях образцов и алгоритмов рассуждений, разнообразие средств переработки информации, нахождение и применение всех возможных вариантов для поиска решения заданий.

В структуре логического мышления учащихся можно выделить целостный, интегрированный комплекс *мотивационного, конструктивного (знания и логические умения) и рефлексивного компонентов*, опосредующих мыслительные и практические акты деятельности индивидуума. Основными диагностическими показателями компонентов логического мышления могут служить: показатели мотивационно-ценностных изменений, уровень сформированности формально-логических умений, уровень сформированности диалектико-логических умений, наличие умения осуществлять рефлексию. На основании сформулированных критериев и обобщения имеющихся исследований целесообразно выделить четыре уровня сформированности компонентов логического мышления: начальный (0), низкий (I), средний (II), высокий (III) [9; 10].

1. Начальный уровень характеризуется поверхностной мотивационной установкой на применение в своей умственной деятельности логических умений, познавательной инертностью. Логические операции самостоятельно не применяются, задание не выполняется. Знания представляют собой разрозненные сведения

поверхностного характера. Рефлексия на свою учебную деятельность проявляется редко (затруднения при приведении аргументов, характеризующих способы и приемы учебной деятельности).

2. Низкий уровень отличает прагматический подход к решению учебных задач, усвоению способов умственных действий и связан с необходимостью их выполнения. У учащихся присутствуют познавательные мотивы, но вместе с тем часто проявляются мотивы избегания деятельности. Логические операции применяются частично с ошибками (анализ и синтез носят промежуточный характер, проводится сравнение и частичное обобщение). Знания носят бессистемный характер, отсутствует перенос с одного предметного материала на другой. В проявлении умственных действий требуется помощь учителя. Рефлексивный компонент выражен умеренно (с помощью сверстников или учителя (в отдельных случаях самостоятельно) осуществляется выбор способа действия).

3. При среднем уровне мотивационная установка носит устойчивый характер, мотивы избегания деятельности отсутствуют. Осуществляется достаточно развитый перенос логических операций (однако применение ограничено предметной областью, структура операций осознается в значительной степени), частичный перенос действия (ограничен одним разделом предмета, одним и тем же видом представления информации в задаче). Знания носят преимущественно системный характер, учебные цели воспринимаются. Рефлексивный компонент выражен в значительной степени (при исправлении ошибок и оценки своей деятельности иногда требуется помощь учителя или других учащихся).

4. Высокий уровень отличается способностью принимать и самостоятельно ставить учебные цели, вырабатывать стратегию и тактику их достижения, умением самостоятельно усваивать учебную информацию и оперировать ею в связи с решением теоретических и практических задач. Учащихся отличает глубокий спектр учебно-познавательных мотивов. Знания носят системный характер, переносятся на другой материал. Самостоятельно применяются логические операции и способы действий. Адекватная самооценка личностного становления, самостоятельное оценивание способов своей учебной деятельности.

Для наиболее полной характеристики логического мышления учащихся 5–8 классов учитываются уровень их обучаемости и степень обученности. Следует уточнить, что обучаемость – это восприимчивость, готовность к переходу на новые уровни обученности, то есть к овладению новыми знаниями, способами их добывания, к переходу на новые уровни умственного развития. А обученность – это характеристика актуального развития того, чем уже располагает учащийся, определенный итог предыдущего обучения (организованного или стихийного), прошлого опыта [11; 12]. Поэтому необходимость выделения уровней обучаемости учащихся определяется применением различных видов педагогического взаимодействия, адекватных индивидуальным различиям учащихся, а определение степени обученности может характеризовать уровень реально усвоенных знаний и логических умений каждого учащегося в конце учебного года [12]. Пренебрежение индивидуальными особенностями ведет к возникновению различного рода трудностей, которые можно компенсировать при применении системного метапредметно-технологического подхода, одним из ведущих принципов которого является принцип педагогической поддержки [4]. Данный принцип обуславливает выбор варианта педагогического взаимодействия (поддержка, управление, сотрудничество), осуществляемый на основе дифференциации учащихся на условные группы обучаемости (с низким, средним и высоким уровнями) [11].

Процесс обучения в рамках экспериментальной методики подразумевает выбор оптимальной формы организации деятельности, при этом средствами организации выступают образовательные технологии. Но не каждая образовательная технология, даже если она и создает условия для личностного развития учащегося, гарантирует формирование тех глубинных когнитивных механизмов, без которых невозможно прогрессирующее развитие логического мышления.

На основании работ В.П. Беспалько [3], Н.И. Запрудского [4], Г.К. Селевко [7] и в соответствии с принципами системного метапредметно-технологического подхода *критерии выбора* образовательных технологий для эффективного формирования логического мышления следующие:

- *цель* (обеспечение в рамках данной технологии условий для формирования логического мышления);
- *предмет целевой ориентации* (предметно или личностно ориентированные);
- *направленность на сферы и структуры индивида* (опора на личностный опыт, что включает: ученическое целеполагание, учет имеющихся у конкретного учащегося знаний и представлений, логических умений, возрастных особенностей, рефлексии);
- *тактика взаимодействия субъектов деятельности* (в виде совместно-рефлексивной и индивидуализированной форм организации);
- *особенности реализации возможностей образовательных технологий для формирования компонентов логического мышления в учебном процессе* (на основе индивидуализированной формы учебного взаимодействия: выбор для учащихся объектов изучения и уровней усвоения в рамках изучаемого предмета (темы), темпа учения, способа получения знаний, форм контроля и оценки результатов; на основе совместно-рефлексивной формы учебного взаимодействия: осуществление единства речевой и мыслительной деятельности, реализация предметно-содержательного распределения деятельности, ролевых позиций, навыков оценки и рефлексии результатов собственной деятельности и деятельности других учащихся);
- *результаты обучения* (получение учащимися индивидуально-значимого результата, который отражает повышение уровня сформированности логического мышления и личностный рост).

На основе выявленных критериев выбираются те технологии, которые в наибольшей степени соответствуют целям формирования логического мышления и возрастным особенностям учащихся. Это предметно-ориентированные технологии *полного усвоения знаний, уровневой дифференциации*, и личностно ориентированные – *поэтапного формирования умственных действий, коллективного взаимообучения, обучения в малых группах сотрудничества*.

Необходимым условием интеграции отобранных технологий является рациональный подход к процессу целеполагания, конструирования основных этапов, согласования между собой целевого, содержательного и процессуального компонента технологии, то есть их рационализация. Не менее важным условием, обеспечивающим эффективность интеграции образовательных технологий, является процесс оптимизации [13].

В *организационно-дидактическом плане* оптимизация интеграции образовательных технологий означает сочетание личностно и предметно ориентированного планирования целей, согласованность всех компонентов интегрированных технологий (целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного). В *содержательном плане* оптимизация интеграции технологий предполагает стимулирование личностного смысла усваиваемых знаний и формируемых логических умений; учет реальных учебных возможностей учащихся, уровня когнитивной сложности материала, качества знаний. В *процессуально-деятельностном плане* обеспечивается развитие учащегося в зоне его ближайших возможностей; отбор способов учебно-познавательной деятельности, стимулирующих процесс самостоятельного учения и саморазвития; развитие рефлексивных умений; привлечение учащихся к диалогу, организации и планированию собственной учебной деятельности. В *аспекте контрольно-оценочной деятельности* означает оценку результатов применительно к целям и задачам формирования всех компонентов логического мышления и необходимую коррекцию в дальнейшем; отслеживание изменений по критериям уровня сформированности логического мышления.

В рамках выбранных и интегрированных технологий рассматриваются две формы учебного взаимодействия: с доминирующей самостоятельной деятельностью уча-

щегося по созданию лично значимого результата деятельности (определенного уровня сформированности логического мышления) и с доминирующей совместно-рефлексивной деятельностью учащегося по сравнению с обучающей деятельностью учителя.

При *индивидуализированной форме взаимодействия учителя и учащегося* (на основе интеграции технологий полного усвоения знаний, поэтапного формирования умственных действий, уровневой дифференциации) организовывались преимущественно самостоятельное изучение материала небольшими дробными порциями, контроль со стороны учителя за индивидуальным темпом продвижения учащегося в его индивидуальной работе, предоставлялись и разрабатывались средства самоконтроля и планирования учащимся своего учебного времени. Учащийся должен усвоить способ действия сначала по заданному образцу: формирование перцептивного образа, включение его в информационную модель; формирование оперативного образа (отражение объекта как предмета действия); выбор оптимального варианта действий в данных условиях; совершение моторных или речевых действий, текущий контроль их результативности, корректирование действий. Затем способ действия применяется в новых условиях. В результате формируются механизмы приобретения, организации и применения логических умений. Групповая фронтальная работа учащихся используется главным образом для повторения и закрепления материала.

При *совместно-рефлексивной форме организации учебной деятельности учителя и учащихся и самих учащихся* (на основе интеграции технологий коллективного способа обучения, обучения в малых группах сотрудничества, уровневой дифференциации) задания предлагались учащимся такие же, как и при организации индивидуализированной формы взаимодействия. Учебная деятельность основывается на механизме содержательного обобщения и организации разных видов сотрудничества учителя и учащихся, учащихся между собой. Психологический смысл организации учителем совместно-рефлексивной формы взаимодействия учащихся заключается также как и при индивидуализированной в представлении содержания исследуемого объекта в схеме системы операций, но здесь они распределяются между участниками, а их связи – между собой (предметно-содержательное распределение). Эти связанные операции должны соотноситься с изменяющимися свойствами объекта, что обеспечивает учащимся предметное взаимодействие и целостность их совместной деятельности. В процессе переходов от предметного плана деятельности к общей схеме организации операций учащиеся ищут способ решения конкретной задачи, постоянно обращаясь к рефлексивному анализу оснований своей совместной работы. Это, в свою очередь, позволяет перераспределить операции между участниками и построить новую, более адекватную схему действия.

Интеграция технологий заключается в выборе и рациональном сочетании их элементов, обеспечивающих различные формы организации деятельности (индивидуализированную и совместно-рефлексивную) и поддерживающие объединение целевых ориентаций (предметно и лично ориентированных).

На уроках в 5–6 классах целесообразно применять при организации совместно-рефлексивной деятельности технологии обучения в малых группах сотрудничества и уровневой дифференциации. Необходимость объяснять, аргументировать, планировать свой ответ перед членами своей группы и перед учителем способствует формированию логического мышления [4; 7]. При организации индивидуализированной деятельности эффективны технологии поэтапного формирования умственных действий и уровневой дифференциации, так как такое сочетание обеспечивает оптимальную структуру содержания учебной информации, предъявляемой учащемуся, эффективное управление и организацию познавательной деятельностью учащихся, использование возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации учащимся, организацию эффективного контроля за усвоением информации (обратная связь) [4; 7]. Эти технологии соответствуют возрастным особенностям учащихся.

Для следующих этапов обучения (7–8 классы) при организации совместно-рефлексивной деятельности результативно сочетание технологий коллективного способа обучения (КСО), уровневой дифференциации. Интеграция таких технологий позволяет осуществить единство речевой и мыслительной деятельности, в процессе речи идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний, а регулярно повторяющиеся упражнения и обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей и обеспечивает усвоение [4; 7]. При организации индивидуализированной деятельности сочетание технологий полного усвоения и уровневой дифференциации позволяет реализовать необходимость запомнить и воспроизвести конкретную учебную единицу; преобразовать учебный материал из одной формы выражения в другую; продемонстрировать применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации; вычленив части целого, выявить взаимосвязи между ними; проявить умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной; оценить значение учебного материала для конкретной цели.

Организация формирующей деятельности и интеграция образовательных технологий на уроке-закреплении знаний представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Организационная схема варианта урока-закрепления в рамках методики формирования логического мышления

Технологии	Поэтапного формирования умственных действий, полного усвоения, уровневой дифференциации	Обучение в малых группах сотрудничества, коллективный способ обучения (КСО), уровневой дифференциации
Формы	Индивидуализированная	Совместно-рефлексивная
Время	Содержание работы	
1-2	Объявление темы, планируемых результатов. Запись даты и темы урока в тетради	Объявление темы, планируемых результатов. Запись даты и темы урока в тетради
4-6	Дифференциация по группам обучаемости (с низкой, средней, высокой)	Дифференциация по группам обучаемости (с низкой, средней, высокой)
	Выдача индивидуальных заданий	Формирование групп, размещение, распределение ролей, получение задания. Ролевые позиции: <i>лидер</i> организует работу группы, <i>секретарь</i> оформляет решение группы, следит за временем, <i>аналитики, сопоставители, классификаторы, планировщики</i> и другие, в зависимости от формируемого логического умения
7-11	Предварительная подготовка учащихся к выполнению задания (постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя, раздача дидактического материала)	Предварительная подготовка учащихся к выполнению задания (постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя, раздача дидактического материала)
12-15	Обсуждение (в паре) и составление плана выполнения учебного задания, определение способов его решения (ориентировочная деятельность)	Распределение обязанностей, обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), составление когнитивной схемы, алгоритма

Окончание табл. 1

Технологии	Поэтапного формирования умственных действий, полного усвоения, уровневой дифференциации	Обучение в малых группах сотрудничества, коллективный способ обучения (КСО), уровневой дифференциации			
Формы	Индивидуализированная	Совместно-рефлексивная			
Время	Содержание работы				
16-20	Решение задач с комментированием у доски	Решение задач с комментированием у доски			
21-26	Самостоятельное выполнение учащимся посильных заданий	Работа по выполнению учебного задания			
		Группа 1 Задача 1	Группа 2 Задача 2	Группа 3 Задача 3	Группа 4 Задача 4
27-28 29-30 31-32 33-34	Наблюдение учителя и корректировка работы учащихся	Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся			
		Обсуждение задачи 1. Конкурирующие группы представляют одну задачу, проводится сравнительный анализ решений			
		Обсуждение задачи 2			
		Обсуждение задачи 3			
		Обсуждение задачи 4			
		Конструируются аналогичные задачи			
35-37	Проверка и контроль выполнения задания. Результаты представляются индивидуально	Взаимная проверка и контроль выполнения задания в группе. Результаты работы каждого учащегося отмечаются в листе учета в группе (в виде таблицы) с использованием коэффициента индивидуального участия			
38-39	Заполнение рефлексивной таблицы	Заполнение рефлексивной таблицы (индивидуальной или коллективной)			
40-45	Подведение итогов. Определение способов хранения составленных алгоритмов, схем. Анализ дифференцированного домашнего задания	Подведение итогов. Определение способов хранения составленных алгоритмов, схем. Анализ дифференцированного домашнего задания			

Формирование логических умений целесообразно проводить посредством включения дидактических элементов содержания учебного материала, которые получили название логико-дидактических элементов обучения. Разработаны и применялись на уроках логико-дидактические элементы обучения (ЛДЭ) трех видов: инструктивные, практические и диагностические. Посредством инструктивных ЛДЭ учащимся в доступной форме представлялся минимум теоретической информации, которая необходима для осознанного применения того или иного логического умения. Практические ЛДЭ способствовали последовательному формированию и развитию отдельных логических умений. Диагностические ЛДЭ были направлены на изучение промежуточных результатов сформированности логических умений.

Например, *логико-дидактический элемент обучения (инструктивный): формирование умения сравнивать.*

Цель: способствовать формированию умения сравнивать (формально-логическое умение).

Необходимо найти сходства и отличия понятий “инерция” и “инертность”. Результаты сравнения представить в виде таблицы.

Окончание ЛДЭ: рефлексивный анализ итогов выполнения задания (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнение понятий “инерция” и “инертность”

Инерция	Инертность
<i>Отличие</i>	
Явление	Свойство тел
Скорость тела не меняется	Скорость тела меняется
Нет физической величины, которая характеризует явление	Масса характеризует инертность тела
<i>Сходство</i>	
Связано с движением тел	
Похоже в написании	

Управление деятельностью учащихся на уроках в свою очередь представляет собой мотивированную, обладающую определенной целью, направленную на конкретного субъекта, осуществляемую с помощью совокупности специальных методов, средств и воздействий педагогов деятельность (рефлексивное управление). Основная цель организации такого управления – в стимуляции внутренне-мотивированной деятельности учащихся. При таком управлении в учебном процессе рефлексия проявляется в фиксировании учащимися состояния своего развития, а также оценки эффективности взаимодействия между участниками учебного процесса для собственного развития. При активизации рефлексии в процессе обучения в сфере учебной деятельности констатируется изменение и корректировка способов деятельности, в гностической сфере и сфере умений учащийся фиксирует состояние собственных знаний и умений, в сфере сознания происходит формирование самооценки. При определении причин изменений, происходящих в собственном развитии, учащиеся способны определить результативность совместной и индивидуальной деятельности, ее разнообразие по видам и содержанию, а также условиям протекания, ее личностную значимость.

Например, заполнение таблицы “Изучать – Искать – Думать – Сотрудничать – Делать – Рефлектировать” позволяет учащемуся осознанно организовывать свою деятельность, дает возможность на каждом этапе отработки умения оценить результативность своей деятельности, получить помощь, направить к решению задачи. Уместно применять такой вид оценивания и рефлексии при организации индивидуализированной деятельности.

Еще один метод активизации рефлексивной и оценочной деятельности учащихся при реализации совместно-рефлексивной формы организации взаимодействия – это оценка результатов деятельности каждого учащегося с применением коэффициента индивидуального участия [10].

Например, задание, которое необходимо выполнить в группе, оценивается максимально в 8 баллов. Группа получила за работу 7 баллов. В таблице результатов каждый участник группы выставляет каждому партнеру его вклад в процентах. При расчете лидер группы свой результат удваивает при суммировании, при вычислении среднего процента сумма делится на количество мнений (их 5, так как лидер также удваивает свое мнение). Коэффициент индивидуального участия вычисляется по формуле 1.

$$\text{КИУ} = \text{Средний \%} : (100:n), \quad (1)$$

где n – количество учащихся в группе

Баллы, которые получают учащиеся за эту работу, получают путем перемножения группового балла на личный рейтинговый коэффициент. Например, Демиденко Игорь: $1,04 \cdot 7 = 7,28$.

Заключение

Таким образом, основными положительными моментами использования технологий с индивидуализированной формой учебного взаимодействия являются воз-

возможность полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности учащегося к его особенностям; контроль и коррекция его действий и выполнения операций при решении конкретных задач; мониторинг его продвижения от незнания к знанию; приспособление к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации, как со стороны учителя, так и со стороны учащегося.

При формировании логического мышления средствами технологий с *совместно-рефлексивной формой взаимодействия* учителя и учащихся и самих учащихся в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются логические умения (обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей). В процессе речи развиваются навыки мыслительности. У учащихся повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда, формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 4 января 2014 г., № 126-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2014 // ЭТАЛОН. Законодательство Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
2. **Громыко, Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
3. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. : ил.
4. **Запрудский, Н. И.** Современные школьные технологии : пособ. для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2003. – 288 с.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 87 с.
6. **Рубинштейн, С. Л.** Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1978. – 206 с.
7. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. **Воровщиков, С. Г.** Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С. Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко, Е. В. Орлова. – М. : УЦ “Перспектива”, 2014. – 240 с.
9. **Немов, Р. С.** Психология : в 3 т. / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003. – Т. 1. – 688 с.
10. **Надбай, А. А.** Квалиметрия / А. А. Надбай. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 61 с.
11. **Калмыкова, З. И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 75 с.
12. **Третьяков, П. И.** Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.
13. **Бабанский, Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

Поступила в редакцию 04.05.2016 г.

Контакты: +375 222 28 35 25 (Пархоменко Елена Николаевна)

Parhomenko Y. N. INTEGRATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO EDUCATIONAL PROCESS TO DEVELOP LOGICAL THINKING OF THE 5-8 FORMERS.

The aim of the article is to reveal how the idea of the integration of educational technologies in the educational process is implemented for effective formation of logical thinking of the pupils of the 5-8th forms. The methodology how to develop logical thinking on the basis of educational technologies integration is presented, the necessity and conditions of integration are pointed out and justified. The author exemplifies the didactic methods, techniques, forms and means used to achieve the mentioned above aim.

Key words: logical thinking, logic abilities, levels of logical thinking, components of logical thinking, criteria of choice, integration, educational technology, learning capability, individualized and reflexive education.

УДК 372.8:796(476.4)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ “ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ” В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОГИЛЕВСКОЙ ОБЛАСТИ

С. А. Угликов

старший преподаватель,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Статья посвящена проблемам подготовки учащихся учреждений общего среднего образования Могилевской области при изучении раздела “Знания” действующей учебной программы по предмету “Физическая культура и здоровье”. Автор изучает условия организации процесса образования, необходимые для повышения эффективности усвоения теоретических знаний на уроках физической культуры в современной школе. В статье приводятся результаты мониторинга слушателей повышения квалификации с категорией учителей физической культуры и здоровья по данной проблеме.

Ключевые слова: знания, качество образования, физическое воспитание, физическая культура, диагностика.

Введение

При всем многообразии и важности задач, решаемых школой, повышение качества образования остается главной в ее деятельности [1]. Под качеством образования понимается “степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования (запросов родителей, общества, государства) от предоставленных образовательным учреждением образовательных услуг”, направленных на разностороннее развитие ребенка, исходя из его возрастных, индивидуальных особенностей, или “степень достижения поставленных в образовании целей и задач”, что является достаточно общим определением этого понятия [2; 3].

Задачей любого образования является освоение знаний и способов познания, где знания – это форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, которая позволяет человеку рационально ее организовать и решать различные проблемы, возникающие в ее процессе. Знания имеют множество понятий. В узком понимании понятие “знания” можно рассматривать как обладание проверенной информацией, позволяющей решать поставленную задачу, владение ответами на поставленные вопросы.

Образование в области физической культуры есть процесс и результат освоения знаний, способов познания, формирования интеллектуального компонента физической культуры личности, связанных с применением специальных средств, методов направленного физического совершенствования человека, и является основой физического воспитания.

“Физическое воспитание” – понятие в области физической культуры более широкое и емкое, чем понятие “образование”. Последнее является главным элементом физического воспитания, важнейшая функция которого состоит в конструировании физической образованности человека.

Важной составляющей образования в области физической культуры является проведение уроков по учебному предмету “Физическая культура и здоровье”. Знание учебного предмета выражается в уверенном его понимании, умении обращаться с ним, разбираться в нем и использовать учебный предмет для достижения намеченных целей. Анализ состояния преподавания теоретических сведений школьникам в современной школе явился целью статьи.

Основная часть

В настоящее время в процессе преподавания физического воспитания в учреждениях общего среднего образования учитель испытывает трудности, выраженные в недостаточном учебно-методическом обеспечении. Помимо овладения способностью передавать изученное и познанное окружающим на основе собственной физкультурной осведомленности, учителю сегодня необходимо думать об определенной системе пополнения и расширения своих собственных знаний из различных источников.

Сложившаяся практика передачи знаний учащимся не позволяет в полной мере усваивать учебную программу по предмету, как того предусматривает образовательный стандарт, и прежде всего это касается усвоения теоретического учебного материала. Особо остро ощущается обозначенная проблема в преподавании учебного предмета “Физическая культура и здоровье”. Данный предмет поставлен в неравные условия по отношению к другим учебным предметам: несмотря на то, что он утвержден типовым учебным планом для изучения в учреждениях общего среднего образования как обязательный, в то же время не располагает учебным пособием для учащихся 1–11 классов, изданных под грифом Министерства образования Республики Беларусь [4].

За необходимость издания учебного пособия по предмету высказываются 83% учителей физической культуры и здоровья учреждений общего среднего образования Могилевщины. Полученные данные совпадают с результатами социологического исследования, проведенного в 1995 г. в ряде регионов юга России (Ставропольский край, Кабардино-Балкарская и Карачаево-Черкесская республики). От 80 до 90% учителей и учащихся старших классов, принимавших участие в социологическом исследовании того периода, указали на необходимость разработки и внедрения в учебно-воспитательный процесс учебно-методического пособия, в котором были бы обобщены и систематизированы основные теоретические сведения по предмету “Физическая культура и здоровье” за весь курс обучения в школе [5].

Отчасти по этой причине со стороны коллег, учеников и их родителей допускаются обидные высказывания, что урок физической культуры и здоровья – простой и не столь значимый. Да и в шкале трудности предметов для белорусской школы данный урок далеко не на первых местах.

Передача учащимся программного материала по предмету осуществляется за счет багажа знаний, полученных учителями физической культуры и здоровья во время обучения в учреждениях среднего специального (училища олимпийского резерва, техникумы) и высшего образования, а также исходя из личного опыта, полученного на учебно-тренировочных занятиях, что не является гарантией стопроцентной, качественной подготовки школьников.

Следует заметить, что знания, полученные в годы обучения, могут разниться с современными, изменяющимися тенденциями в области физического воспитания. Это, в первую очередь, относится к учителям, имеющим большой трудовой стаж работы (двадцать и более лет). В целом, процесс получения достоверных сведений и ознакомления с различными нововведениями зависит, в первую очередь, от самих преподавателей. Они должны не только разбираться в содержании конкретной учеб-

ной дисциплины, но также уметь адаптировать и модифицировать материал своего предмета под ту технологию, по которой работают современные учреждения образования, ориентировать учащихся на практическую работу с учетом требований учебной программы.

В 2015 учебном году 27% слушателей курсов повышения квалификации назвали необходимость ликвидации пробелов, возникших в период обучения в вузе, основным мотивом к повышению квалификации, наряду с получением основания для повышения своей квалификационной категории и возможностью обмена опытом с коллегами.

Говоря о качестве теоретической подготовленности учителя, не стоит также забывать об элементарной забывчивости, что является естественным процессом для человека. Не составляют исключения в этом и учителя. Многое из того, что закреплено в памяти, которая характеризуется индивидуальными особенностями, со временем в той или иной степени забывается, особенно если учебный материал усваивался не очень четко или давно не повторялся: воспроизвести его произвольно уже достаточно трудно. В первую очередь, забывается то, что не применяется на практике, не повторяется, к чему отсутствует интерес. Как правило, детали забываются быстрее, обычно дольше сохраняются в памяти какие-то общие положения, выводы [6].

Анализ входной диагностики учителей физической культуры и здоровья за последние шесть лет констатирует, что процент качества знаний учителей данной категории составляет в среднем 39% (таблица 1). Диагностика проводилась на курсах повышения квалификации отделом физической культуры, допризывной подготовки и ОБЖ в учреждении образования «Могилевский государственный областной институт развития образования». В диагностике, которая проводилась в виде тестирования, приняли участие 656 учителей физической культуры и здоровья, что составляет около 94% данной категории учителей области. Содержание тестовых заданий группировалось по основным блокам профессиональной подготовки: нормативно-правовое обеспечение физического воспитания, теория и методика физического воспитания, правила судейства спортивных игр, гимнастическая терминология, анатомо-физиологические основы физического воспитания.

Таблица 1 – Входная диагностика качества знаний учителей физической культуры и здоровья Могилевской области

Год тестирования	Основные блоки профессиональной подготовки					Средний процент качества знаний
	Нормативно-правовое обеспечение физического воспитания	Теория и методика физического воспитания	Правила судейства спортивных игр	Гимнастическая терминология	Анатомо-физиологические основы физического воспитания	
2010 г.	32%	69%	36%	30%	39%	41,2%
2011 г.	33%	67%	35%	25%	42%	40,4%
2012 г.	31%	57%	20%	26%	39%	34,6%
2013 г.	37%	60%	25%	22%	43%	37%
2014 г.	40%	61%	35%	22%	36%	39%
2015 г.	35%	62%	35%	25%	43%	42%
ИТОГО	34,7%	62,7%	31%	25%	40,3%	39%

Являясь источником повторения и пополнения новых знаний для учителей физической культуры и здоровья, государственные учреждения непрерывного и дополнительного образования педагогических кадров и работников системы образования (АПО, ИППК, областные институты образования) выполняют функции, связан-

ные с организацией проведения семинаров и повышения квалификации на курсах и в межкурсовой период.

Целью повышения квалификации учителей физической культуры и здоровья является развитие профессионального мастерства, профессиональной культуры, освоение новых профессиональных компетенций, обновление теоретических и практических знаний специалистов системы образования в связи с возросшими требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Курсы повышения квалификации – наиболее эффективная форма повышения уровня профессионализма, с чем соглашаются 62% слушателей, прошедших в 2015 г. курсовую подготовку.

Работа института развития образования (ИРО) носит эффективный характер, о чем свидетельствует положительная динамика выходной диагностики качества знаний учителей, которая составляет в среднем 67% (таблица 2). Прирост повышения качества знаний после прохождения базового повышения квалификации составляет 28%.

Таблица 2 – Выходная диагностика качества знаний учителей физической культуры и здоровья Могилевской области

Год тестирования	Основные блоки профессиональной подготовки					Средний процент качества знаний
	Нормативно-правовое обеспечение физического воспитания	Теория и методика физического воспитания	Правила судейства спортивных игр	Гимнастическая терминология	Анатомо-физиологические основы физического воспитания	
2010 г.	74%	77%	70%	72%	58%	70,2%
2011 г.	80%	82%	70%	81%	59%	74,4%
2012 г.	69%	71%	53%	77%	48%	63,6%
2013 г.	70%	80%	60%	73%	59%	68,4%
2014 г.	62%	70%	63%	65%	51%	62%
2015 г.	60%	72%	68%	54%	63%	63,4%
ИТОГО	73%	75%	64%	70%	56%	67%

Дополнительным источником информации для пополнения багажа знаний является самостоятельное знакомство учителей с различными издаваемыми литературными источниками, средствами массовой информации, средствами интернет-ресурсов, электронными средствами обучения (ЭСО), что становится обязательным и повседневным делом в практике учителя физической культуры.

Однако и в процессе самообразования учителя физической культуры и здоровья сталкиваются с определенными трудностями. Одним из препятствий является скудный библиотечный фонд школьных и местных библиотек, а порою и полное их отсутствие в сельской местности, связанное с их ликвидацией. Согласно статистическим данным главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь сеть учреждений общего среднего образования сократилась, преимущественно за счет начальных, базовых и вечерних школ, с 13063 учреждений в 1960/1961 до 3579 учреждений в 2012/2013 году [7]. Большая часть специальной литературы в области физического воспитания, которая все же имеется в наличии в фондах школьных библиотек, морально устарела и требует обновления.

Создается ситуация, при которой учителя физической культуры вынуждены приобретать учебные пособия стоимостью от 70 тысяч белорусских рублей и выше в книжных магазинах, причем большая часть таких пособий принадлежат российским издательствам.

Быстрый рост инновационных технологий и их широкое внедрение в процесс образования позволяет использовать в учебном процессе электронные средства обучения (ЭСО). Ведется активная работа по созданию электронных учебно-методических пособий (ЭУМП) для учителей по различным учебным предметам с грифом “Рекомендовано Научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь”.

Разработкой ЭУМП в Республике Беларусь занимается коллектив авторов факультета физического воспитания учреждения образования “Гродненский государственный университет имени Янки Купалы”. Несмотря на то, что этот вид пособий является дополнительным средством подготовки к учебно-тренировочным занятиям, далеко не каждый учитель физической культуры имеет возможность им воспользоваться. Причиной этого являются следующие факторы:

- ряд пособий проходит стадию тестирования;
- существуют проблемы с распространением пособий;
- пособия охватывают лишь часть раздела “Основы видов спорта”, включающий в основном практический учебный материал;
- некомпетентность учителей в использовании ЭУМП (копирование, процедура установки ЭСО, работа с фильтрами и пр.);
- недостаток материально-технического обеспечения в учреждениях образования (ПК, мультимедийное оборудование).

Испытывая вышеперечисленные трудности, большой объем проводимых внеклассных физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, учителя физической культуры и здоровья в целом справляются с возложенными на них обязанностями [8], стараются использовать различные формы работы в процессе самообразования и обучения учащихся теоретическим сведениям в области физического воспитания.

Вызывает интерес результат мониторинга, проведенного среди учителей физической культуры и здоровья, а именно: их отношения к разделу “Знания”. Средством экспертизы качества организации учебного процесса, качества преподавания и одновременно диагностикой образовательных запросов специалистов физической культуры явилось анкетирование.

Так, за необходимость обязательного изучения школьниками раздела учебной программы “Знания”, высказались 98% учителей физической культуры и здоровья. Изучение данного раздела способствует формированию у учащихся навыков здорового образа жизни, дает возможность ученику повысить итоговую отметку, повышая тем самым интерес к уроку, активизируя мотивацию учащихся. При этом 43% учителей отмечают недостаточность объема 4 часов в год, отведенных учебной программой на обучение и аттестацию учащихся. С устной формой проведения аттестации учащихся по разделу “Знания” не согласны 47% учителей.

Более 82% учителей отмечают необходимость создания учебника или учебного пособия по предмету “Физическая культура и здоровье” отечественных авторов.

При изучении учащимися теоретических вопросов по предмету, учителя используют различные формы работы: 78% доводят информацию и опрашивают учащихся на уроке физкультуры, 21% задают домашнее задание по данному разделу в письменном виде, 27% используют тестовые задания на листах, 6% проводят тестирование в компьютерном классе.

Выступая в роли организаторов важнейшего аспекта в осуществлении учебного процесса, учителя Могилевщины особое внимание уделяют формированию у учеников самостоятельности, решая таким образом задачи обучения учащихся навыкам самостоятельного овладения знаниями, формирования собственного мировоззрения и умения применять имеющиеся знания в процессе учебы и в практической деятельности. По мнению 87% учащихся, принимавших участие в анкетировании, изучение теоретического материала должно проходить под контролем учителя. С этой целью учащимся предлагаются различные формы самоподготовки к занятиям: подготовка

докладов (выбрали 19% опрошенных учащихся), подготовка презентаций (9% учащихся), посещение спортивных соревнований и просмотр их по ТВ (10% учащихся), поиск информации в интернете (26% учащихся), работа с тестовыми заданиями (9% учащихся), использование специальной литературы библиотечных фондов: книги, журналы, газеты, пособия (23% учащихся).

Рассматривая действующую учебную программу в контексте раздела “Знания”, учителя отмечают, что наибольший интерес школьники проявляют к темам “Олимпизм” и “Здоровый образ жизни”. Это подтверждается и данными исследования интереса учащихся, проведенного в ряде учреждений общего среднего образования г. Могилева. В то же время, признавая проявление интереса к олимпийской тематике со стороны учащихся, только 35% учителей положительно оценивают свои способности в преподнесении максимального объема теоретической информации по данной теме. При этом нельзя не отметить тот факт, что в Республике Беларусь активно издаются различные наглядные пособия, посвященные Олимпийским играм и олимпийскому движению.

Заключение

Таким образом, существующая форма оценки знаний школьников г. Могилева на уроках физической культуры и здоровья сводится к примитивному поверхностному опросу, носит в большей степени не объективный характер и не отражает реальных знаний учащихся, что может являться поводом снижения мотивации учащихся к занятиям.

Учителя физической культуры и здоровья стараются уделять определенное время для теоретической подготовки учащихся во время учебных занятий, задают домашние задания, предлагают темы для написания рефератов, проводят конкурсы и викторины. Однако фактически этому уделяется очень мало внимания, так как педагоги главным назначением своего предмета видят физическую подготовку, улучшение физического развития и состояния здоровья школьников, а теоретической подготовке придают второстепенное значение, считая, что она или совсем не нужна, или нужна как дополнение к практической работе. При проведении занятий или их фрагментов с целью теоретической подготовки учащихся по физической культуре учителя, как правило, фактически не ориентированы на применение каких-либо оригинальных педагогических методик и технологий. Более того, многие учителя дают информацию по физической культуре фрагментарно, не пытаются реализовать содержание теории физической культуры в соответствии с ее полным объемом по учебной программе.

В условиях ограниченного количества часов на раздел “Знание”, подавляющее большинство учителей физической культуры и здоровья не используют возможности современных компьютерных технологий. В то же время именно информационные компьютерные технологии позволяют решать задачи оперативного контроля процесса обучения и своевременно вносить необходимые коррективы. Их использование открывает для обучающихся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, помогает учителю реализовать новые формы и методы обучения.

В целях более качественной теоретической подготовки школьников нами предлагается примерная схема организации учебной работы по усвоению теоретических сведений учащимися по предмету “Физическая культура и здоровье” с учетом имеющихся возможностей в учреждениях общего среднего образования [9].

На наш взгляд, существует необходимость в подготовке учебника по данному предмету, а также внесения изменений в примерное распределение учебного материала действующей учебной программы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Дылян, Г. Д.** Функциональный подход к управлению качеством школьного образования / Г. Д. Дылян. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 176 с.

2. **Дылян, Г. Д.** Управление в системе образования Республики Беларусь / Г. Д. Дылян. – Минск : ООО “Асар”, 2004. – 176 с.
3. **Шишов, С. Е.** Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь “О типовом учебном плане общего среднего образования” от 26 августа 2011 г. № 241.
5. **Лукьяненко, В. П.** Физическая культура: основы знаний : учеб. пособие. – Ставрополь : Изд-во СГУ. – 2001. – 224 с.
6. **Крутецкий, В. А.** Психология : учебник для учащихся пед. училищ. – Москва : Просвещение, 1980. – 352 с.
7. Белорусское образование в контексте международных показателей: Аналитическое издание [Электрон. ресурс] / Учреждение “Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь”. – Минск, 2013. – Режим доступа: edu.gov.by/sm.aspx?guib=10453. – Дата доступа: 26.11.2013 г.
8. **Мишкевич, М. К.** “Использование мониторинга качества учебного процесса в ИРО в повышении эффективности курсовой подготовки учителей физической культуры”. Непрерывное профессиональное обучение кадров образования: опыт, поиски, проблемы: педагогические чтения (Минск, 24 ноября 2011 г.) / ГУО “Акад. последиплом. образования”. – Минск : АПО, 2011. – 275 с.
9. **Угликов, С. А.** Организация учебной работы по усвоению теоретических сведений учащимися общеобразовательных учреждений / С. А. Угликов, Л. И. Белая // Журнал “Фізичная культура і здароўе”. – 2012. – № 4(69). – С. 3–7.

Поступила в редакцию 29.02.2016 г.

Контакты: Ugolek6@mail.ru (Угликов Сергей Александрович)

Uglikov S. A. MONITORING OF THE THEORETICAL DATA ON THE SUBJECT “PHYSICAL CULTURE AND HEALTH” IN SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MOGILEV REGION.

The article is devoted to the problems of training of pupils of secondary educational establishments of the Mogilev region in the course of the study of “Knowledge” section of the current syllabus on the subject “Physical Culture and Health”. The author examines the conditions of educational process organization necessary for improving the efficiency of mastering theoretical knowledge during PE lessons in modern school. The article provides the results of the monitoring of PE teachers taking an upgrading course.

Key words: knowledge, quality of education, physical education, physical culture, diagnostics.

УДК 377.6:51

АНАЛИЗ ИСХОДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Филипенко

магистр педагогических наук,

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье рассматривается актуальная для современной системы образования проблема математической грамотности обучающихся. Приводится система заданий по математике, которую предлагалось решить учащимся первых курсов профессиональных учебных заведений. Дается анализ выполнения каждого из них, характеризуются виды деятельности, в которую были включены учащиеся при решении заданий.

Ключевые слова: уровень математической грамотности, математическая операция, репродуктивная деятельность, репродуктивно-продуктивная деятельность.

Введение

Снижение уровня математического развития и математической грамотности учащихся является проблемной зоной современной системы образования Республики Беларусь. Устранению данной проблемы уделяется внимание, как в средствах массовой информации, так и на различных научно-методических конференциях. Одну из основных причин снижения математической грамотности Л.И. Майсена [1] видит в предыдущем отказе от профильного обучения на уровне общего среднего образования, так как все учащиеся от природы имеют различные возможности и способности.

В 2015/2016 учебном году профилирование возвращается в X–XI классы учреждений общего среднего образования, реализованы два уровня обучения: базовый и повышенный. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь предложены новые учебные программы по математике [2].

Для реализации эффективной деятельности учащихся на занятиях по математике педагогу необходимо знать уровень математического развития обучающихся. С.А. Гуцанович [3] считает, что он определяется уровнем математической подготовки и уровнем математических способностей учащихся. Уровень математической подготовки зависит как от степени сформированности знаний, умений, навыков по предмету, так и от степени сформированности приемов умственной деятельности. В связи с этим С.А. Гуцанович выделяет четыре уровня математической подготовки (творческий, прикладной, общекультурный, недостаточный) и пять уровней математических способностей (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий). Определение соответствующих уровней математической подготовки и развития учащихся дает возможность использования в процессе обучения индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

Основная часть

Обращаясь к системе профессионального образования (профессионально-технического и среднего специального), мы можем констатировать тот факт, что учащиеся имеют разный уровень исходной математической грамотности, уровень обучаемости, уровень познавательного интереса к изучению математики.

“Под математической грамотностью человека понимаем достаточно высокий уровень образовательных математических знаний, умений и навыков, обеспечива-

ющий личности удовлетворение определенного круга потребностей” [4, с. 339]. В ходе исследования уровня математической грамотности абитуриентов, которые поступали в Минский государственный высший радиотехнический колледж, были выявлены некоторые затруднения при решении заданий по математике. К ним относятся умения решать дробно-рациональные неравенства, текстовые задачи, действовать с модулем, использовать свойства квадратного корня, решать геометрические задачи более высокого уровня сложности [4]. Для изучения исходного уровня математической грамотности учащихся профессиональных учебных заведений нами проведено исследование, в которое были включены четыре учебных заведения: Могилевский государственный политехнический колледж, Могилевский государственный экономический профессионально-технический колледж, Могилевский государственный социально-гуманитарный колледж УО “МГУ имени А. А. Кулешова”, Минский государственный высший радиотехнический колледж. Констатирующий этап эксперимента проводился 2 года, в нем участвовало 400 учащихся первых курсов, которым предстояло изучить учебный материал по математике, соответствующий типовой учебной программе за курс X–XI классов. В профессионально-техническом учебном заведении они получают учебную специальность 3-40 02 52 “Эксплуатация электронно-вычислительных машин”, которая относится к направлению образования “Вычислительная техника” [5]. В средних специальных учебных заведениях учащиеся получают специальность 2-40 01 01 “Программное обеспечение информационных технологий”, которая также относится к направлению образования “Вычислительная техника” [6].

Учащимся предлагалось решить 10 заданий по алгебре и геометрии за курс базовой школы. Их специфика заключалась в следующем: задачи составлены парами и каждая из них имеет определенную тематику. В каждой паре было задание, для решения которого требовалось минимальное количество умственных операций и умение действовать по образцу (репродуктивный тип деятельности). Уровень второго задания в каждой паре был выше, для его решения необходимо совершить больше умственных операций, использовать ряд математических понятий и утверждений (репродуктивно-продуктивный тип деятельности). Приведем условия заданий, которые предлагалось решить учащимся.

1. Вычислите: $\left(\left(\frac{1}{2}\right)^3 + 0,6 - 3\frac{1}{5}\right) \cdot 2$.

2. Вычислите: $\sqrt{3^{-4} + \frac{3}{81}} + \sqrt{\frac{64-16}{2^4}} + \frac{7}{27}$.

3. Упростите выражение: $\frac{a^2 - 16}{a + 4}$.

4. Упростите выражение: $\frac{2x^2}{x^2 - a^2} + \frac{a}{x + a} + \frac{x}{a - x}$.

5. Найдите площадь прямоугольного треугольника с катетами, равными 3 см и 6 см.

6. Найдите радиус окружности, описанной около треугольника со сторонами 6 см, 8 см, 10 см.

7. Найдите корни уравнения: $x^2 - x - 6 = 0$.

8. Найдите корни уравнения: $5x - 3 \geq x + 5$.

9. Решите неравенство: $5x - 3 \geq x + 5$.

10. Решите неравенство: $\frac{1}{x-1} < -1$.

Прежде чем охарактеризовать приведенные выше задания, обратимся к некоторым теоретическим аспектам из психологии.

Под деятельностью подразумевают "... характерную для человека только ему свойственную форму взаимоотношений между индивидуумом и миром, существенными признаками которой являются целенаправленность и сознательность" [7, с. 52]. Необходимо отметить, что любая деятельность человека имеет цель. Она представляет собой конечный образ результата, который стремится достичь человек, выполняя конкретную деятельность. К компонентам деятельности относится совокупность действий, включающих операции и функции. По мнению А.Н. Леонтьева [8], действие является единицей анализа деятельности. Операции представляют более низкий уровень в структуре деятельности. Деятельность осуществляется совокупностью действий, которые подчинены частным целям. Достичь поставленной цели можно разными способами, каждый из которых подразумевает конкретную операцию.

Возвратимся к перечню заданий, приведенному выше. Основными структурными элементами математической деятельности, в которую были включены учащиеся во время решения заданий, являются математические действия и математические операции. В качестве действий выступают задания самостоятельной работы. Как было отмечено выше, каждое действие имеет частную цель. Поэтому все учащиеся, приступая к выполнению действия, ставят перед собой цель – выполнить его. В качестве операций выступают все математические операции: сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень, извлечение корня и т. д.

Охарактеризуем каждое задание самостоятельной работы. На примере заданий № 1-2 покажем, каким образом производился анализ структуры действий, состоящих из конкретных операций. Такое разбиение на операции позволяет оптимально выделить проблемные зоны в исходной математической подготовке каждого обучающегося.

В заданиях № 1-2 учащимся необходимо было выполнить действия на вычисления. В задании № 1 предлагалось вычислить значение выражения, а для этого необходимо совершить 7 операций.

1-я операция: $\left(\frac{1}{2}\right)^3 = \frac{1}{8}$ – возведение дроби в степень.

2-я операция: $0,6 = \frac{6}{10} = \frac{3}{5}$ – перевод десятичной дроби в обыкновенную дробь.

3-я операция: $3\frac{1}{5} = \frac{16}{5}$ – перевод смешанного числа в неправильную дробь.

4-6-я операции: $\frac{1}{8} + \frac{3}{5} - \frac{16}{5} = \frac{5 + 24 - 128}{40} = \frac{-99}{40}$ – приведение обыкновенных дробей к общему знаменателю; нахождение суммы и разности дробей с одинаковыми знаменателями.

7-я операция: $\left(-\frac{99}{40}\right) \cdot 2 = -\frac{99}{20}$ – умножение дроби на число (сокращение дроби).

Обращаясь к результатам, отметим, что задание № 1 решили 52% учащихся, а приступили к выполнению 89%.

Второе задание отличается от первого тем, что для его решения необходимо совершить большее количество операций – 10, причем более высокого порядка сложности (извлечение корня из дроби, возведение числа в отрицательную степень).

Задание № 2 также на вычисление.

1-я операция: $3^{-4} = \frac{1}{3^4} = \frac{1}{81}$ – возведение числа в степень с отрицательным показателем.

2-я операция: $\frac{1}{81} + \frac{3}{81} = \frac{4}{81}$ – сумма двух дробей с одинаковыми знаменателями.

3-я и 4-я операции: $\sqrt{\frac{4}{81}} = \frac{2}{9}$ – извлечение корня из дроби (как корня из числителя и знаменателя).

5-я операция: $64 - 16 = 48$ – разность двух чисел (в числителе дроби).

6-я операция: $2^4 = 16$ – возведение числа в степень (в знаменателе дроби).

7-я операция: $\sqrt{\frac{48}{16}} = \sqrt{3}$ – сокращение дроби на число.

8-я и 9-я операции: $\frac{2}{9} + \frac{7}{27} = \frac{6}{27} + \frac{7}{27} = \frac{13}{27}$ – приведение двух обыкновенных

дробей к общему знаменателю; нахождение суммы двух обыкновенных дробей с одинаковыми знаменателями.

10-я операция: $\frac{13}{27} + \sqrt{3}$ – сумма двух чисел.

При выполнении действия № 2 у обучающихся наблюдались некоторые затруднения при совершении 1-й операции. Это обусловлено тем, что не все учащиеся помнят правило возведения числа в отрицательную степень. Особого внимания заслуживает операция извлечения корня из разности чисел. Основной ошибкой обучающихся является извлечение корня из каждого числа разности. Необходимо отметить тот факт, что не все учащиеся приступили к выполнению действия № 2. Наличие квадратных корней из чисел, а также степени как с положительным показателем, так и с отрицательным создало трудности у обучающихся – 18% учащихся верно решили задание, а приступили к выполнению – 54% обучающихся.

Задание № 3, в котором перед обучающимися стояла задача упростить выражение, полностью правильно не выполнил никто. Учащиеся допустили одну и ту же ошибку: при решении не указали, что знаменатель дроби не может быть равен нулю. При этом верно произвели сокращение 86% обучающихся. Операции, которые подразумевались для решения указанного задания, были следующими: 1) определить ОДЗ заданной дроби; 2) по формуле сокращенного умножения разложить разность квадратов в числителе; 3) сократить дробь на одно из выражений.

Только один обучающийся правильно выполнил задание № 4, указав тот факт, что знаменатель дроби не может быть равен нулю. Перечень операций в задании № 4 следующий: 1) найти ОДЗ выражения; 2) по формуле разности квадратов разложить знаменатель первой дроби; 3) привести все дроби к общему знаменателю, домножив третью на -1 ; 4) найти сумму дробей; 5) привести подобные в числителе полученной дроби; 6) сократить дробь. Данное задание вызвало большее затруднение у обучающихся по сравнению с предыдущим, так как в своем составе имело три дроби, которые необходимо было привести к общему знаменателю. Еще психологами был отмечен тот факт, что с конкретными числами учащиеся работают более охотно, чем с буквенными выражениями. Основная ошибка при решении данного номера – неверное раскрытие скобок при умножении выражения на -1 . К выполнению задания № 4 приступили 64% учащихся.

Задания № 5-6 представлены как геометрические. В первом необходимо было вычислить площадь прямоугольного треугольника, зная два катета. С ним справились 62% учащихся, а приступили к выполнению – 82%. По сути, данное задание не представляло для обучающихся особых трудностей, им достаточно было вспомнить форму-

лу $S = \frac{a \cdot b}{2}$ (где a, b – катеты прямоугольного треугольного) и подставить числовые

значения. Данный вид деятельности относится к репродуктивному типу, однако, верное решение представили меньше половины учащихся. В задании № 6 требовалось найти радиус описанной около треугольника окружности, зная три стороны. Деятель-

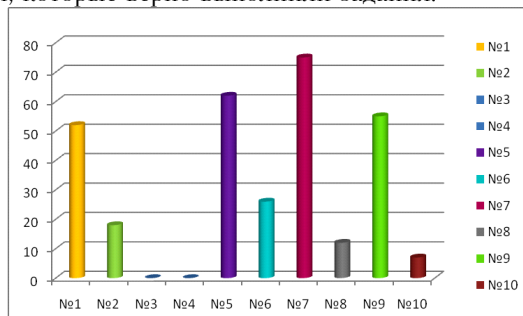
ность, которую осуществляли учащиеся при выполнении действия, относится к репродуктивно-продуктивному типу, если реализовать рациональное решение. Большинство учащихся, верно решивших задачу, поступили нерационально: сначала нашли площадь треугольника по формуле Герона, а затем воспользовались формулой для радиуса описанной окружности $R = \frac{a \cdot b \cdot c}{4S}$ (где a, b, c – стороны треугольника, S – площадь треугольника). Некоторые обучающиеся заметили, что стороны треугольника пропорциональны сторонам “египетского” треугольника, который является прямоугольным. Затем воспользовались тем фактом, что радиус описанной около прямоугольного треугольника окружности равен половине гипотенузы. В итоге это задание выполнили 26% учащихся, а приступили к выполнению 52% обучающихся.

Особый интерес представляет пара заданий № 7-8. В задаче № 7 учащимся необходимо было решить квадратное уравнение. Найдя значения корней уравнения по формулам, большинство учащихся решили задание – 75%, а приступили к решению 95%. Заметим, что им достаточно было вспомнить формулы и подставить числовые значения. Данный вид деятельности относится к репродуктивному типу. Однако следует отметить, что при вычислении в некоторых работах были допущены ошибки. В задании № 8 учащимся предлагалось решить биквадратное уравнение. Одной из ошибок обучающихся

было неверное извлечение корня. Они не учли тот факт, что $\sqrt{x^2} = |x|$. Основной ошибкой учащихся было то, что при решении задания № 8 они, обозначив переменную уравнения в квадрате за новую переменную, не возвратились к введенной замене и дали неверный ответ. К решению задания № 8 приступили 55% учащихся, но только 12% верно его решили. Не вызывает никакого сомнения тот факт, что уровень сложности задания № 8 выше, чем № 7. Для решения задания № 8 необходимо совершить большее количество операций. Бесспорно, в учебной практике квадратные уравнения встречаются гораздо чаще, чем биквадратные. С квадратными уравнениями обучающиеся сталкиваются и в физике, и в химии при решении задач, поэтому они с большей уверенностью приступают к решению. Это подтверждается и полученными данными исследования.

В задании № 9 требовалось решить линейное неравенство. Необходимо было перенести все слагаемые с переменной в одну часть неравенства, а числа – в другую, и записать ответ промежутком. Это задание правильно выполнили 55%, а приступили к решению 69% учащихся. Типичной ошибкой при выполнении данного задания явилось несоблюдение правила переноса слагаемого с одной части неравенства в другую. В задании № 10 также учащимся предлагалось неравенство, однако более сложного типа – дробно-рационального. Учащиеся были вовлечены в репродуктивно-продуктивную деятельность, требующую использования знаний и аналитических способностей. Справились с этим заданием только 7% учащихся, а приступили к выполнению 37%. Необходимо отметить следующее: к заданиям, которые требуют репродуктивно-продуктивной деятельности, обращается меньшее число учащихся.

Представим результаты исследования на диаграмме (рисунок). На ней отражен процент учащихся, которые верно выполнили задания.



% учащихся, верно выполнивших задания

Необходимо отметить следующее: первые задания каждой пары правильно выполнили в среднем (с округлением до целых) 49% учащихся, а вторые –15%. Бесспорно, легче и удобнее выполнять действия по образцу, т. е. использовать при решении лишь репродуктивный тип деятельности. Вторые задания каждой пары выполнены меньшим количеством обучающихся, так как для их решения необходимо использовать репродуктивно-продуктивную деятельность. Она базируется на умении анализировать, комбинировать несколько алгоритмов при решении заданий, использовать различные преобразования, делать выводы. Следует добавить, что среднее значение выполняемости всех заданий 400 учащимися составляет 30%. Это не высокий показатель уровня исходной математической грамотности, для его улучшения предстоит серьезная работа.

Заключение

Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что показатель уровня исходной математической грамотности учащихся профессиональных учебных заведений невысокий. Одна из причин, повлекшая за собой такую ситуацию, это предыдущий отказ от профильного обучения на уровне общего среднего образования. Необходимо добавить, что первокурсниками профессионально-технических и средних специальных учреждений образования становятся учащиеся с разным уровнем обучаемости, уровнем познавательного интереса к изучению математики, уровнем мышления. Из этого вытекает следующее: педагогу необходимо включать в процесс обучения такие задачи и проблемные ситуации, чтобы учащиеся с различным уровнем обучаемости, уровнем мышления, уровнем познавательного интереса к изучению математики и исходным уровнем математической грамотности могли выполнять ту деятельность, которую они могут и должны усвоить в процессе обучения. Этому способствует использование на занятиях по математике системы разноуровневых заданий по каждой теме, оно позволяет эффективно организовать образовательный процесс. В таком случае обучающиеся имеют возможность выбирать задания конкретного уровня сложности, тем самым осознанно определяют траекторию своего обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Сідаровіч, Г.* Матэматычная адукацыя патрабуе змяненняў : інтэрв'ю з доктарам педагогічных навук Людмілай Іосіфаўнай Майсена / Г. Сідаровіч // Настаўніцкая газета. – 2015. – 25 чэр. – С. 6–7.
2. Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета “Математика” // Настаўніцкая газета. – 2015. – 23 ліп. – С. 13.
3. *Гуцановіч, С. А.* Дидактические основы математического развития учащихся : монография / С. А. Гуцанович. – Минск : БГПУ имени М. Танка, 1999. – 301 с.
4. *Майсена, Л. И.* Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические основы и прикладные аспекты : монография / Л. И. Майсена. – Минск : МГВРК, 2008. – 540 с.
5. Образ. стандарт ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧЕБНАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 3-40 02 52 ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЭЛЕКТРОННО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ МАШИН = Адук. стандарт ПРАФЕСІЯНАЛЬНА-ТЭХНІЧНАЯ АДУКАЦЫЯ ВУЧЭБНАЯ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЬ 3-40 02 52 ЭКСПЛУАТАЦЫЯ ЭЛЕКТРОННА-ВЫЛІЧАЛЬНЫХ МАШЫН: РД РБ 02100.3.068-2007. – Введ. постановлением Мин-ва образ. РБ от 12.12.2007 № 94. – Минск : Мин-во образ. РБ : Респб. ин-т проф. образ., 2007. – 24 с.
6. Образ.стандарт СРЕДНЕЕ СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 2-4001 01 ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ = Адук. стандарт СЯРЭДНЯЯ СПЕЦЫЯЛЬНАЯ АДУКАЦЫЯ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЬ 2 - 40 01 01 ПРАГРАМНАЕ ЗАБЕСПЯЧЭННЕ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ: РД РБ 02100.4.019-2004. – Введ. постановлением Мин-ва образ. РБ от 28.01.2004 № 3. – Минск : Мин-во образ. РБ : Респб. ин-т проф. образ., 2004. – 31 с.

7. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии ; редкол.: В. В. Давыдов, Д. А. Леонтьев. – Москва : АПН СССР, 1990. – 189 с.
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

Поступила в редакцию 14.09.2015 г.

Контакты: +375 222 28 35 25 (Филипенко Ольга Владимировна)

Filipenko O.V. ANALYSIS OF STUDENT MATHS EFFICIENCY IN PROFESSIONAL TRAINING.

The article considers the problem of students' efficiency in mathematics relevant for modern education. The system of mathematic tasks proposed for students of the first year is presented. The analysis of the solutions provided for each task by the students is given, the students' activities are characterized.

Key words: the level of maths efficiency, mathematic operation, reproductive activity, reproductive and productive activities.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

О. А. АНИЩЕНКО



21 июня – юбилей удивительной женщины, мудрого педагога, талантливого ученого, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики детства и семьи Ольги Александровны Анищенко.

Свою профессиональную судьбу она связала с дошкольным воспитанием еще в ранней юности. С 1965 г. работала в должности воспитателя детского сада г. Бельцы (Молдавия). Почувствовав интерес к педагогике, призвание к работе с маленькими детьми, Ольга Александровна поступает и в 1970 г. с отличием заканчивает факультет педагогики и психологии Бельцкого государственного педагогического института имени А. Руссо Молдавской ССР по специальности “Педагогика и психология (дошкольная)”. С 1970 по 1973 г. работает по распределению методистом детского сада города Тирасполя, внештатным инспектором горно, организатором и лектором курсов повышения квалификации воспитателей.

Еще в студенческие годы у Ольги Александровны ярко проявился интерес к науке, критичность мысли, стремление нести научные идеи в практику детского сада, поэтому не случайно в 1973 г. талантливая выпускница была приглашена на работу в должности преподавателя кафедры педагогики и психологии дошкольного воспитания БГПИ имени А. Руссо.

Практическая работа с детьми и студентами показала необходимость в продолжении научного образования, и в 1976 г. молодой педагог поступает в аспирантуру НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (г. Москва) по специальности “Теория и история педагогики”. И здесь судьба улыбается молодому аспиранту: ее руководителем становится выдающийся отечественный ученый, член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук Н.Н. Поддьяков. Неоценимую помощь в консультировании исследования оказывает кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник А.Н. Давидчук.

Научная работа под руководством выдающегося ученого и педагога формирует у начинающего исследователя глубокий интерес к научному поиску, аналитичность ума, психолого-педагогический подход к изучению и воспитанию ребенка. Сферу интересов представляет проблема формирования предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте.

Результатом исследования стала досрочно завершенная и блестяще защищенная в феврале 1980 г. кандидатская диссертация “Формирование предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста”, что оказало эффективное влияние при определении ряда задач и содержания типовой Программы воспитания и обучения в детском саду” (г. Москва, 1984 г.) и обеспечило качественную подготовку детей дошкольного возраста к обучению в школе.

По окончании аспирантуры Ольга Александровна работает старшим преподавателем кафедры педагогики, преподает курс теории и методики комсомольской и пионерской работы, методики воспитательной работы в школе Уральского пединститута Казахской ССР, и при этом продолжает научно-исследовательскую работу.

В 1981 г. судьба привела этого замечательного ученого в белорусский край. Дальнейшая преподавательская деятельность непрерывно связана с факультетом дошкольного воспитания МГПИ имени А. А. Кулешова.

Более тридцати лет Ольга Александровна преподает разработанные ею курсы по истории педагогической мысли и образования; становлению и развитию дошкольной педагогики и детской благотворительности; по проблеме подготовки детей к школе. Ее лекции отличаются высочайшим теоретическим уровнем, многоаспектным освещением проблемы, глубочайшим анализом психолого-педагогических исследований, профессиональной направленностью. Она увлекает студентов, магистрантов и аспирантов своей убежденностью, высоким профессионализмом лектора, эрудированностью, высокой культурой, исследовательским талантом.

Ольга Александровна Анищенко обладает даром красноречия, увлекательного изложения лекционного материала, что позволило ей стать победителем конкурса на лучшего лектора факультета и вуза, организованного в МГПИ имени А. А. Кулешова в 80-е гг. Данные качества были высоко оценены слушателями курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей Могилева, Гомеля, Витебска, Минска.

Дальнейшие научные интересы Ольги Александровны тесно переплетаются с исследованиями ведущих ученых могилевского вуза в рамках:

- межфакультетской научно-исследовательской лаборатории “Обучение и умственное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста” (научный руководитель профессор А.А. Столяр);

- хоздоговорной темы “Диагностика и возможные пути коррекции умственного и физического развития детей 5–6 лет” (научный руководитель профессор М.В. Мащенко);

- хоздоговорных тем “Преемственность подготовки педагогических кадров в условиях непрерывного образования: новые подходы”; “Содержание и технологии непрерывной подготовки учителей в условиях учебного года” (научный руководитель профессор А.М. Радьков).

С 2001 г. О.А. Анищенко являлась научным руководителем госбюджетной темы “Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизиологического развития в условиях массовых дошкольных учреждений”.

В масштабах республики и области О.А. Анищенко руководила рядом научных проектов, в частности: президентской программы “Дети Беларуси” (подпрограмма “Дети-инвалиды” (2001 г.)); активно работала в качестве члена бюро областного Педагогического общества, пропагандиста общества “Знание”, члена Совета областной творческой лаборатории дифференциации обучения, участника творческого коллектива МНО БССР по проблеме “Совершенствование управления деятельностью дошкольных учреждений”.

В 1983–1987 гг. была членом Совета МГПИ имени А.А. Кулешова, членом научно-методического совета по дошкольной педагогике при Министерстве просвещения СССР (1986–1990 г.г.); творческого коллектива МНО БССР по проблеме “Совершенствование управления деятельностью дошкольных учреждений” (1988–1990 гг.); аттестационной комиссии МГПИ имени А.А. Кулешова (1988–1992 гг.); республиканской конкурсной комиссии по студенческим научным работам психолого-педагогического цикла (1985–1988 гг.).

С 1989 г. – научный консультант областной опытно-экспериментальной лаборатории по проблеме дифференциации образования (в 1994 г. лаборатория реорганизована в научно-педагогический центр Могилевского областного Института усовершенствования учителей).

За высокие показатели по обучению и воспитанию студентов, за плодотворную работу в области дошкольного воспитания О.А. Анищенко награждалась Почетными грамотами Управления образования Могилевского областного исполнительного комитета; Президиума республиканского Совета Педагогического общества БССР;

Могилевского областного ИУУ; МГПИ имени А. А. Кулешова и МГУ имени А. А. Кулешова; грамотами Министерства образования Республики Беларусь.

За время работы на факультете О.А. Анищенко подготовлено и опубликовано более 120 научных работ на русском, белорусском, украинском и молдавском языках. Она принимает активное участие в подготовке и проведении факультетских, вузовских, областных, республиканских и международных научно-практических конференций. Много внимания уделяет руководству научными работами студентов. Конкурсные работы, выполненные под ее руководством, неоднократно награждались грамотами и премиями на республиканском уровне.

В помощь молодым ученым-студентам Ольга Александровна подготовила пособие “Студент и книга”, которое оказывает значительную помощь при написании студенческих научных работ.

Все годы работы на кафедре Ольга Александровна тесно взаимодействует с библиотекой МГУ имени А. А. Кулешова: с 1996 г. является членом Библиотечного совета вуза; с 2010 г. – референт-координатор кафедры педагогики детства и семьи по связям с библиотекой.

Со дня образования в 1998 г. научно-методического журнала “Веснік МДУ імя А. А. Куляшова” Ольга Александровна плодотворно работает в составе редакционной коллегии. С 2010 г. является председателем редакционного совета серии С “Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, методика)”. Статьи по педагогическим наукам данной серии в 2015 г. были отнесены ВАКом Республики Беларусь к числу наиболее авторитетных. Коллеги по редакции, авторы отмечают высокий уровень научной компетентности Ольги Александровны, редкое сочетание требовательности к качеству научных статей и неизменной доброжелательности.

Под руководством О.А. Анищенко подготовлены и изданы два библиографических указателя опубликованных работ преподавателей кафедры ПДиС (2003, 2011 гг.).

В настоящее время Ольга Александровна занимается исследованием проблемы подготовки специалистов дошкольного образования в Республике Беларусь. Ею сделан ретроспективный анализ профессиональной подготовки кадров для детских садов в процессе преподавания специальных дисциплин с середины XIX в. до нынешнего этапа.

Ольга Александровна Анищенко находится в постоянном творческом поиске, является координатором умелой адаптации педагогического наследия в практику преподавания специальных дисциплин кафедры педагогики детства и семьи. Ольга Александровна – душа коллектива и хочется пожелать ей в юбилейный день рождения здоровья, неиссякаемой энергии, новых творческих идей и процветания.

*Коллектив профессорско-преподавательского состава
кафедры педагогики детства и семьи
МГУ имени А. А. Кулешова*

ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л. Е. БРАЙЛОВСКОЙ

Л.Е. Браиловская – обладательница лирико-колоратурного сопрано, выпускница Московской консерватории имени П.И. Чайковского, ныне – доцент кафедры музыкального воспитания и хореографии Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова, руководитель “Студии классического вокала” при Могилевской областной филармонии является одним из известных в Беларуси представителей академического направления вокальной педагогики. За 45 лет преподавательской деятельности Людмила Евгеньевна воспитала либо приобщила к классическому пению несколько сотен учеников. Работая на протяжении 20 лет с Людмилой Евгеньевной в качестве концертмейстера, почитаю ее как безукоризненный авторитет, опытного наставника, специалиста высочайшего уровня, бесконечно преданного своей профессии, мне хотелось бы в данной статье осветить некоторые особенности ее педагогической работы и обозначить вклад, который Людмила Браиловская вносит в развитие музыкальной культуры нашей Республики.

К началу 80-х гг. прошлого столетия по объективным и субъективным причинам Могилевский регион не был представлен признанной вокальной школой. Могилев традиционно гордился своими исполнителями на духовых музыкальных инструментах, представляющими яркий и талантливый педагогический состав духового отделения музыкального училища. Прежде всего необходимо вспомнить бывших выпускников, ныне – профессоров Белорусской академии музыки В.П. Скороходова, В.В. Будкевича и др. Творческая, педагогическая, музыкально-общественная деятельность Л.Л. Иванова в тот период уже представляла значимое явление в культурной жизни Беларуси, а имена его выдающихся учеников – известных в республике руководителей оркестров А. Сосновского, П. Вандиловского, Н. Алданова – позволили Могилеву снискать славу “кузницы” дирижерских кадров. Классический же вокал на музыкально-педагогической арене города был скромно представлен предметом постановки голоса на хоровом отделении музыкального училища.

Приехав в 1980 г. в Могилев уже зрелым сложившимся вокальным педагогом, имея одиннадцатилетний опыт работы в качестве старшего преподавателя сольного пения Киргизского государственного института искусств, воспитав за этот период более десятка солистов оперы, музыкального театра и филармонии, Людмила Евгеньевна оказалась в профессиональном вакууме. Обладательнице яркой творческой индивидуальности и самобытного педагогического дарования, находящейся в самом расцвете творческих и физических сил, ей предстояла нелегкая задача адаптации к тесным профессиональным обязанностям преподавателя общего вокала, с надеждой расширить их до структурного подразделения сольного академического пения. Но, имея сильный волевой характер, здоровые амбиции, уверенность в своих профессиональных возможностях, целеустремленность, колоссальную работоспособность и неутолимую жажду заниматься любимым делом, Людмила Браиловская пошла по другому пути, приступив к освоению и созданию своего творческого пространства. Так, в начале 1980 г. при Дворце культуры “Химволокно” открылась студия классического вокала под руководством Л. Браиловской.

Следует отметить, что студийная работа имеет свои особенности. С одной стороны, руководитель студии обладает большей свободой. Здесь нет строго регламентированного контроля за программой и репертуаром, нет академических директив свыше о формах и методах занятий. Вместе с тем представлено больше возможностей для творческих поисков и создания “своей” школы. Но, с другой – педагог профессионального учебного заведения имеет дело с людьми, прошедшими строгий творческий отбор, заведомо представляющими из себя “качественный материал”, обладающими необходимыми навыками. Здесь педагогу, как искусному ювелиру, необходимо лишь отшлифовать, придавать огранку ценному материалу. Студий-

ный же педагог часто вынужден в первую очередь выступать в роли “старателя”, вымывающего из “субстрата” ценные крупинки, которые и потом не всегда доходят до ювелирной отделки. Для профессионала высокого уровня такая рутинная, изнурительная работа требует огромных дополнительных затрат сил и является серьезным моральным испытанием. Потому залогом успеха любой студии всегда является наличие профессионала, объединяющего группу единомышленников и создающего условия успеха.

Необычайный всплеск студийного движения в 80-х гг., массово отхватившего все города (полупрофессиональные студии всевозможных музыкально-сценических видов искусства повсеместно существовали при Домах культуры, клубах, учебных заведениях), привлек большое количество талантливых рабочей и студенческой молодежи. А для Владимира Браиловского, музыкального деятеля, члена Союза композиторов СССР, также стоявшего у истоков создания коллектива, этот период стал самым плодотворным в песенном жанре. “Адрес моей любви”, “Девичья песня”, “Рэчанька”, “Два лебедя”, “Баллада о Грине и Григе” – эти и многие другие песни были написаны композитором для участников студии за десятилетие работы в качестве концертмейстера.

За период своего существования коллектив студии получил звание “Народный”, выступал с многочисленными концертами в городах и селах области, стал дипломантом и лауреатом различных областных и республиканских фестивалей. Успехи коллектива были отмечены знаком ВЦСПС “За достижения в самостоятельном искусстве” (Москва, 1986 г.), медалью лауреата второго Всесоюзного фестиваля народного творчества (Москва, 1987 г.).

Самым значительным педагогическим достижением Людмилы Браиловской этого периода стала целая плеяда ее талантливых учеников – ярких дарований, которые за годы занятий обрели высокопрофессиональные исполнительские навыки, стали признанными певцами, затем продолжили совершенствование своего мастерства в высших профессиональных учебных заведениях. Среди них: народный артист Республики Беларусь С. Франковский, заслуженная артистка Беларуси Н. Шарубина, солистка Петрозаводского театра музыкальной комедии М. Савченко, солистка “Теликон-оперы” Т. Бедуленко, солист Государственного камерного хора Республики Беларусь В. Клиндухов, солист Академического хора Белтелерадио, преподаватель БГАМ О. Ковалевский.

Таким образом, можно со всей определенностью утверждать о зарождении к началу 90-х гг. в Могилеве яркой высокопрофессиональной вокальной школы Людмилы Браиловской. Следствием этого факта явился новый “студийный” этап в ее педагогической практике.

В 1990 г. при открывшейся Могилевской областной филармонии была создана новая Студия классического вокала как учебно-концертный коллектив по подготовке молодых певцов, педагогом-репетитором и художественным руководителем которого стала Людмила Браиловская. С началом преподавательской деятельности в 1993 г. на кафедре музыкального воспитания МГУ имени А. А. Кулешова (тогда Могилевского государственного педагогического института) Людмила Евгеньевна получает возможность не только выбора, но и воспитания будущих кадров для своего филармонического коллектива. По учебному плану студенты университета имеют урок по вокалу один раз в неделю на протяжении семи семестров. Разумеется, при таких условиях о подготовке певца не может быть и речи. Студийная практика и здесь становится необходимым компонентом длительного и кропотливого процесса подготовки вокальных исполнителей. При университетском Центре курсовой подготовки Людмилы Евгеньевны организована уже студенческая студия, благодаря которой наиболее способные в вокальном отношении ее участники получают дополнительные часы занятий и опыт сценических выступлений.

Университетские и городские концерты, областные и республиканские фестивали (“Студенческая весна”, “Арт-вакации”, Республиканский конкурс “Молодые та-

ланты”), подготовка довольно сложных программ из произведений различных стилей и жанров к творческим выпускным экзаменам – таков сегодня помимо учебной нагрузки круг педагогических, организаторских, просветительских “забот” Людмилы Браиловской, доцента кафедры музыкального воспитания и хореографии, руководителя коллектива университетской студии классического вокала, имеющего звание “Народный”.

Параллельно с университетским, филармонический коллектив продолжает свою творческую концертную деятельность. Это уже коллектив солистов Могилевской областной филармонии. Все имеют профессиональную категорию, каждого Людмила Евгеньевна провела по долгому трудному пути – от вокальных азов, до уровня зрелого певца.

Так, благодаря таланту и организаторским способностям, преданности профессии и любви к музыке, Людмиле Браиловской, на основе студийной работы удалось организовать поступенный непрерывный образовательный процесс от вокального “ликбеза” до уровня солиста-профессионала.

За три с половиной десятка лет Могилевского периода педагогической деятельности Людмила Браиловская воспитала не только ряд ярких талантливых исполнителей, хранителей и продолжателей традиций классического пения, но и наследников своего педагогического опыта. Наиболее активно в преподавательской работе заявила о себе Елена Материнко, солистка оркестра народных инструментов имени Л. Иванова, лауреат Международных конкурсов, преподаватель вокала Могилевского филиала БГАМ. Среди нынешних солистов студии в СУЗах города успешно занимаются педагогической работой Н. Темрук, О. Платонова, А. Левченко. И еще – десятки из числа бывших студентов, работающих в структуре школьного образования Могилевской области и за ее пределами.

В рамках данной статьи не представляется возможным широко осветить педагогические принципы Людмилы Евгеньевны. Потому кратко коснусь лишь некоторых, на мой взгляд, показательных моментов, четко прослеживающихся в ее работе с учениками:

1. Обязательный творческий и человеческий контакт с учеником, создание благоприятной психологической атмосферы на уроке.
2. Индивидуальный подход к каждому ученику, принимая во внимание физиологические и психоэмоциональные особенности его личности.
3. Воспитание в учениках ответственности за свой голос и состояние певческого аппарата, соблюдение режима нагрузки и отдыха.
4. Необходимость систематичности и регулярности занятий, что является залогом успешного усвоения навыков пения и профессионального роста в дальнейшем.
5. Широкое использование студийного принципа коллективного присутствия на занятиях как стимула преодоления сценического дискомфорта и возможности наглядном примере своих коллег анализировать достоинства и недостатки в пении.
6. Воспитание вокально-артистической координации, позволяющей молодому певцу на любом этапе подготовки ощущать себя артистом.
7. Отточенность методики преподавания вокала. Доскональное знание “вокальной кухни”. Постоянная работа над совершенствованием приемов звукоизвлечения. Культ красивого звука. Воспитание вокального слуха и мышечной памяти.
8. Широкое применение собственного показа (Людмила Евгеньевна по сей день не утратила силы и красоты своего голоса). Постоянное ориентирование учеников на обращение к аудио- и видеозаписям выдающихся исполнителей.
9. Уже на самом раннем этапе приобщение ученика к публичным выступлениям. Обязательная распевка и настрой перед выступлением. Всегда позитивный отзыв на выступление ученика. Недостатки и замечания – в тактичной форме (хотя на уроках Людмила Евгеньевна бывает остроумно-резка).
10. Выбор репертуара ориентирован на высокохудожественные образцы мировой вокальной классики. В программе певцов всех уровней подготовки всегда пред-

ставлены произведения разных жанров. Большое внимание уделяется старинной музыке. Именно на ней Людмила Евгеньевна формирует голоса. “На вырост” (по образному высказыванию Людмилы Евгеньевны) обычно даются оперные арии и романсы, рассчитанные на длительный период работы над ними. “На злобу дня” в репертуаре всегда присутствуют песни патриотической и военной тематики, “для народа” – старинные русские романсы и лирические песни.

Людмила Евгеньевна по-прежнему держит высокую профессиональную планку. Находясь в непрерывном творческом поиске, она проявляет живой интерес к современному вокальному искусству, постоянно слушает молодых оперных исполнителей. Чутко улавливая и анализируя новые тенденции в вокальном исполнительстве, она работает над усовершенствованием своей методической основы для воплощения их в работе со своими учениками.

Уникальный сплав таланта музыканта и педагога, беззаветная преданность своему делу – пожалуй, определяющие факторы личности Людмилы Браиловской. Она словно “впаяна” в профессию. Как опытный врач-диагност, опасаящийся пропустить симптомы болезни, она старается распознать “искорку” таланта в каждом ученике, с каждым готова щедро делиться своими знаниями и опытом. Десятки ее учеников нашли свою “нишу” в музыкальном пространстве. Этим определяется и важнейший музыкально-просветительский аспект профессиональной деятельности Людмилы Евгеньевны.

При огромной педагогической нагрузке и большом количестве учеников, испытывая при этом своеобразный педагогический голод, Людмила Евгеньевна постоянно настроена на поиск той “звездочки”, из которой можно было бы воспитать большого мастера вокального искусства. Поэтому с такой особой теплотой и материнской заботой она относится к тем талантливым воспитанникам, которые составляют “цвет” ее класса. И поэтому так достойно, мудро, терпеливо воплощает свое педагогическое кредо, с надеждой и оптимизмом ожидая встречи с новыми талантливыми учениками.

Н. В. Пахомова

старший преподаватель кафедры музыкального воспитания,
ритмики и хореографии