

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+**  
**XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**  
**СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**  
**«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том III**  
**Педагогика и психология**

**Часть 1**  
**Актуальные проблемы педагогики и психологии.**  
**Физическая культура и спорт**

Томск 2017

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки NAUKA 0+. XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 17–21 апреля 2017 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 1: Актуальные проблемы педагогики и психологии. Физическая культура и спорт / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2017. – 212 с.

**Научные редакторы:**

Сартакова Е.Е., д-р пед. наук, профессор

Лобанов В.В., канд. пед. наук, доцент

Вязигин А.Ю., канд. пед. наук, доцент

Аксёнова А.В., канд. пед. наук

Материалы публикуются в авторской редакции

---

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.

Сдано в печать: 18.09.2017 г. Усл. печ. л.: 12,3. Уч. изд. л.: 12,7. Заказ: 1001/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ

г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

---

УДК 37.015.3

ГРНТИ 14

## ВЛИЯНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

## THE INFLUENCE OF THE CIVIC COMPETENCE ON THE PUPIL'S PERSONALITY IN A PRIMARY SCHOOL

*Аксёнова Анастасия Валентиновна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* гражданская компетенция; компетентность; гражданское образование; начальная школа.

*Key words:* civic competence, competence, civic education, primary school.

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема формирования гражданской компетенции в системе образования, взаимосвязь гражданской компетенции и становления личности младшего школьника. Проанализированы понятия «компетентность» и «компетенция», рассмотрены различные подходы к их трактовке; выделены и описаны характерные особенности гражданского образования, представлен анализ государственных документов по изучаемой проблеме. Автор доказал, что гражданское образование направлено на успешное формирование личности младшего школьника и может быть организовано в процессе изучения различных учебных дисциплин.

Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Для решения этой задачи в современной школе апробируются разнообразные методики и технологии преподавания различных дисциплин. Задачей школы является воспитание конкурентоспособных и компетентных людей с гражданской позицией, что и обуславливает обучение и воспитание в рамках гражданской компетентности.

Показателями значимости компетентности являются изменения в сфере общественного сознания в различные периоды истории, которые

свидетельствуют о том, что именно в компетентности заключены большие возможности развития и стабильности общества, поскольку они могут служить основанием для снятия конфликтов между поколениями и способствовать адаптации для эффективности процесса социализации личности [1,с.36].

С развитием и изменением страны наблюдается смена парадигм – а именно переход от умений и знаний к компетентности. Основные документы образовательных реформ также указывают на переход от парадигмы традиционного подхода к парадигме деятельностного (или, в данном контексте, компетентностного): проекты Федерального государственного образовательного стандарта для всех степеней образования [2]; Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Многие исследователи работают над данной проблематикой.

Один из выдающихся педагогов, разработчик теории развивающего обучения Б. Д. Эльконин, в своих трудах отмечает, что *компетентность* формируется и проявляется только в процессе деятельности, а ее качество определяется мерой включенности в деятельность. По определению некоторых авторов (А. Л. Слободской, Я. Я. Клементовичус, О. Д. Смирнова), *компетенция* является индивидуальной характеристикой, связанной причинно-следственным отношением с эффективностью деятельности в конкретной ситуации [3,с.15]. По мнению авторов, компетенция неотделима от действия, поэтому ее понимание может происходить только лишь в процессе деятельности, т.е. оцениваются ее проявления и те формы, которые она принимает. Компетентность включает все то, что может быть мобилизовано для эффективного действия: когнитивные и некогнитивные компоненты (двигательные и умственные навыки, знания (в том числе и «смутные» знания), мотивацию, ценностные и этические ориентации, установки и прочие социальные и поведенческие компоненты [4,с.186].

Деятельностный характер присутствует в определении компетентности, которое легло в основу тестов компетентности, в частности теста PISA (выработан программой DeSeCo – Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations). В рамках данной программы термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включающую умения и другие компоненты действия, обеспечивающие возможность достигать желаемого результата и соответствовать требованиям общества и отдельных людей. Компетентности приобретаются и развиваются пожизненно через действия и взаимодействия в самых разных формальных и неформальных образовательных ситуациях и институтах [4,с.186].

Например, А. К. Маркова выделяет следующие виды компетентности: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [5,с.64]. Е. В. Попова, в свою очередь, исследуя компетентность как «интегральную характеристику», подчеркивает «большую значимость психологических качеств личности», которые «дополняются умениями («техниками»)» и, соответственно, на этапе формирования компетентности главная роль принадлежит задачам и технологиям совершенствования самой личности [6, с.128]. Н. В. Кузьмина расширяет этот перечень и в качестве отдельных видов педагогической компетентности выделяет следующие компоненты: 1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у обучающихся; 3) психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения; 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; 5) рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность [7,с.63].

Стоит отметить, что эффективность формирования компетенции любого типа зависит не полностью от содержания обучения, но и от применяемых методов, технологий. Для процесса формирования гражданской компетенции важную роль играет гражданская деятельность (природоохранного, экономического, правового, политического или патриотического характера). Для планомерного и всестороннего развития личности на уроках различных дисциплин (возможно, наравне с основной тематикой, а возможно и в качестве компонента программы) должны быть задействованы технологии с компонентом гражданской деятельности.

Воспитание и обучение в рамках гражданской компетентности на всех ступенях образования на данный момент являются основополагающими для достижения поставленной цели развития гражданского общества в РФ. Сегодня гражданская компетентность идентифицируется с такими личностными качествами, как позитивное отношение к проблемам большой и малой Родины, готовность выполнить конституционный долг, социальная толерантность (религиозная и национальная), общественно значимое гражданское поведение в профессиональной деятельности.

Особое внимание многими исследователями уделяется гражданской компетентности (В. А. Кальней, С. Е. Шишов) [8,с.120]: *компетентности в сфере гражданско-общественной деятельности* – выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя; *компетентности гражданственности* – знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное

достоинство, гражданский долг; а также *гражданско-политическая компетентность* – знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн) [9, с.42].

При рассмотрении и рефлексии обладания личностью гражданской компетенции, оцениваются такие её составляющие, как: знания личностью гражданских прав и обязанностей, а также истории страны; система её отношений к себе как гражданину, гражданскому обществу и государству, гражданским правам и обязанностям; гражданское поведение личности в связи с гражданским долгом и обязанностями гражданина, в связи с интересами гражданского общества и государства; гражданские ценности и убеждения личности [9, С. 22].

В национальной программе «Гражданское образование и светское воспитание населения Российской Федерации на 2005-2008 гг.» гражданское образование трактуется как «общественно-государственная, социально-ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации, в интересах личности, гражданского и правового общества». Целью гражданского образования обозначается «формирование на основе ценностей демократии правовой и политической культуры, становление общественно-активной, социально компетентной, наделенной гражданским самосознанием личности, умеющей представлять и защищать свои права и интересы, уважая интересы и права других людей».

Главной целью гражданского образования в средней общеобразовательной школе, по нашему мнению, является воспитание и обучение гражданина, живущего в демократическом государстве, гражданском обществе и реально осознающего реалии своего места и предназначения в этой жизни, имеющего не только знания, как нужно действовать в той или иной ситуации повседневного общения, но и умеющего применить эти знания в различных формах коммуникации.

Данная статья подробно рассматривает особенности формирования и развития гражданских компетенций у младших школьников. Этот возраст уникален – именно в начальной школе закладываются основные векторы дальнейшего развития личности в различных областях: социокультурной, учебной, спортивной и многих других. Дети наиболее восприимчивы и открыты ко всему. Именно на данной ступени образовательного процесса необходимо формировать и развивать гражданскую компетентность.

По ФГОС [2], любой урок или мероприятие начинается с постановки учебной или воспитательной проблемы. Учитель моделирует проблемную ситуацию, для выхода из которой ученики ещё не обла-

дают нужными знаниями. После проделанной работы, в качестве образовательного результата выступают сформировавшиеся в процессе деятельности/взаимодействия компетенции. То есть каждый урок, по сути, и является моделью гражданского действия: при построении урока преподаватель создает условия для формирования нужных компетенций, неотъемлемой частью которых и является сама гражданская компетенция. Любое воспитательное мероприятие, таким образом, становится моделью гражданского поведения: в ходе его не только формируется деятельностный компонент гражданской компетентности, но и развиваются различные сферы индивидуальности человека (интеллектуальная, волевая, мотивационная, эмоциональная).

Проанализировав литературу по особенностям формирования и развития гражданских компетенций [10, 11] в начальной школе, нам представилось наиболее удобным описать гражданскую компетентность следующим образом:

- ✓ *экологическое содержание* (знание о природе, флоре и фауне своего родного края, умение и желание ухаживать за окружающей средой);
- ✓ *конституционно-правовое содержание* (понятие о социально-политическом устройстве нашего государства – федерации, его миролюбивую внешнюю политику; сущность России как единого многонационального государства, необходимость уважительного отношения к языкам и обычаям народов России; знание основных государственных символов России, знакомство учащихся с названиями нашей Родины и ее столицы – Москвой, понимание сущности понятий «закон» и «беззаконие», ответственность за свои поступки и правонарушения) [12,с.99];
- ✓ *здоровый образ жизни* (наравне с духовно-нравственным блоком, необходимо развивать и спортивный и здоровый образ жизни посредством участия в различных спортивных мероприятиях, пропаганды против вредных привычек, формирование понятий о личной гигиене, а также необходимо рассказывать об успехах российских и региональных команд на международных и различных уровнях соревнований, о великих людях спорта)
- ✓ *духовно-нравственное содержание* (понимание и осознание понятий патриотизм, справедливость, понимание, развитие понимания значения обучения, необходимо прививать любовь к родному искусству, литературе, музыке, рассказывая и вместе с детьми изучая великие произведения деятелей культуры, понимание и принятие того, что каждый человек уникален, несмотря на его физиологические, умственные, психологические, культурные и другие особенности);

- ✓ *историко-культурный аспект* (знание и уважение истории России, ее культурных особенностей, умение анализировать и делать выводы об исторических событиях, понимание родной культуры и умение дифференцировать виды культур);
- ✓ *сотрудничество* (обучение детей умению слышать и слушать собеседника, формирование навыка диспута, работы в команде, парах и индивидуально, формирование умения выразить свои мысли, при этом выражая свободы других людей);
- ✓ *межкультурный диалог* (формирование понимания социокультурных, лингвистических различий народов мира, развитие умений вести межкультурную коммуникацию).

При формировании и развитии гражданской компетентности во время формирования учебного плана стоит учитывать данные блоки и использовать эти основные принципы работы. Однако все же необходимо помнить, что все это всего лишь направления работы, а не предписание, и педагогу необходимо постоянно прикладывать усилия, проявлять творчество, развиваться на каждом уроке вместе с каждым учеником – и тогда мы получим ожидаемый и такой желанный результат.

Делая выводы, стоит отметить, что гражданское образование на сегодняшний день является интегративной и неотъемлемой частью воспитания личности, тесно связанным с другими морально-нравственными дисциплинами, имеющими описание в содержании разных моделей гражданского воспитания и обучения. Необходимо внедрять компоненты гражданской компетенции на всех этапах и уровнях обучения и воспитания.

### **Литература**

1. Ильичева, Н.И. Воспитание гражданской компетентности будущих специалистов в вопросах интеркоммуникации средствами иностранного языка / Н. И. Ильичева, Л. Е. Галаганова, Г. В. Лежнина // Вестн. Кем. гос. ун-та. – 2010. – № 2 (42). – С. 36-44.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2011. – 48 с. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru> (12.12.2015).
3. Слободской, А.Л. Управление компетенциями : учебное пособие / А. Л. Слободской, Я. Я. Клементовичус, О. Д. Смирнова. – Санкт-Петербург : СПб ГУЭФ, 2003. – 75 с.
4. Малкова, И.Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе / И.Ю. Малкова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 298. – С. 186-190.
5. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 64-65.
6. Попова, Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е. В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. – 1999. – Вып. 1. – С. 127-136.
7. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63-66.



8. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
9. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
10. Малкова, И.Ю., Фахретдинова А.П. Особенности гражданского образования в Европе // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. – № 4. – С. 126–130.
11. Фахретдинова, А.П., Абакумова О.А. Особенности гражданского образования в Европе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2017. – № 4. – С. 128–132.

УДК 378  
ГРНТИ 14.35

## **СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

## **THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF RUSSIA AND CHINA: PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

*Андрюкова Анна Владимировна*

Научный руководитель: Е. Е. Сартакова, д-р пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* система высшего образования, сравнительное исследование, международное сотрудничество

*Key words:* the system of higher education, comparative research, international cooperation

*Аннотация.* На сегодняшний день в условиях высокого социального и экономического развития мирового сообщества, дальнейшего прогресса науки, техники и культуры каждое государство повышает требования к системе образования, содержанию, формам и методам обучения. ВУЗ является сферой воспроизводства и передачи социального опыта, обусловленного спецификой общественно-экономического и политического строя. Сравнительное исследование системы образования в Китае и России представляет особый интерес. На сегодняшний день китайское правительство, исходя из принципа «подъем страны за счет науки и образования» и применяет стратегию продолжительного развития, придавая модернизации образования и повышению культурного уровня граждан приоритетное значение.

Система образования прочно вошла в нашу жизнь, ведь чтобы достичь определенных успехов и целей, уважаемый себя человек должен иметь высшее образование. Система образования в каждой стране развивалась по-разному. Особенно бурное развитие в сфере образования за последнее время произошло в странах Азии.

Западную Европу уже охватил «восточный» бум – молодежь учит китайский, японский, монгольский языки, изучает культуру и традиции

этих стран. Тем более что крупная азиатская страна Китай – наш сосед, и его влияние в мире с каждым годом растет. Так что изучение восточных языков становится все более актуальным, и это не только дань моде, но и шанс получить хорошую работу. В Китае насчитывается более 2 тыс. университетов, колледжей и профессиональных высших школ, в которых обучается около 9 млн. человек. На бакалаврских программах в них обучается более 5,5 млн. студентов, на магистерских и докторских – около 300 тыс. студентов. Более 450 ВУЗов страны имеют право принимать на обучение иностранных студентов

На современном этапе в условиях ускоренного социального и экономического развития мирового сообщества, дальнейшего прогресса науки, техники и культуры каждое государство повышает требования к системе образования, содержанию, формам и методам обучения в ВУЗе, являющейся сферой воспроизводства и передачи социального опыта, обусловленного спецификой общественно-экономического и политического строя.

Сравнительное исследование системы образования в Китае и России представляет особый интерес. Во-первых, в Китае до «культурной революции» образование было организовано по советскому варианту и ориентировалось на удовлетворение кадровых потребностей государственной экономики. Сегодня китайское правительство, исходя из принципа «подъем страны за счет науки и образования» и стратегии продолжительного развития, придает модернизации образования и повышению культурного уровня граждан приоритетное значение. Признав образование стратегически важным для социально-экономического развития страны, китайское правительство выработало в области образования курс: «В развитии образования – лицом к модернизации, внешнему миру, будущему» [1].

Исследование-сравнение систем образования этих двух стран обусловлено также тем, что оба государства являются членами блока стран БРИКС, который, по мнению множества политологов мира, возможно, станет в будущем новой экономической элитой мира. Поэтому важно найти черты сходства между ними. Обучаясь на направлении «Педагогическое образование», было интересно заняться изучением именно сферы образования и обучения.

В России система вузов состоит из институтов, университетов, академий, где проводится обучение по программам бакалавриата и специалитета. На данный момент окончательно специалитет без внедрения системы бакалавриата сохранили только ВУЗ военной и медицинской специальности. Программы обучения бакалавриат и специалитет довольно различны. При обучении на бакалавра своего направления и профиля студент обучается 4–5 лет, после чего выпускается

со степенью бакалавра, далее с возможностью продолжения образования до степени магистра наук – 2 года. Если студент принимает решение продолжения своей научной деятельности, то далее поступает в аспирантуру (3 года) и докторантуру (5 лет), когда при специалитете после окончания вуза следует поступление в аспирантуру. Вузы Китая разделены на иерархические категории по степени престижности. В зависимости от числа баллов, полученных на выпускном школьном экзамене, выпускники могут претендовать на допуск к вступительным экзаменам лишь в вузы соответствующей категории или более низкой категории.

Китай активно привлекает иностранных специалистов и преподавателей в университеты и технопарки. В стране в 2000 году существовало свыше 120 зон развития и освоения новых технологий (технопарков); старейший и крупнейший из них находится в Пекине. Систему образования в Китае часто квалифицируют как «прагматическую», «эгалитарную», «демократическую», к этим определениям стоит добавить слово «селективная». Вероятность добраться до более высоких ступеней образования для среднего китайца невелика: в результате эту возможность реализуют, как правило, лишь самые способные ученики. Поступление – настоящий праздник для талантливого выпускника средней школы высшей ступени. Конкурсы достигают 200-300 человек на место. Одаренные дети и молодые люди в Китае, как правило, пользуются различными льготами при продвижении по образовательной «лестнице» – к их услугам государственные стипендии, субсидии предприятий и организаций. Платное образование пока еще не получило слишком широкого внедрения, при этом в вузы «платники» поступают на общих основаниях. Чаще встречается оплата учебы предприятием, на котором работал студент. Большинство же студентов получает высшее образование бесплатно. Действует стандартная трёхуровневая программа подготовки: бакалавриат: срок обучения: 4–5 лет, после окончания выпускники получают законченное высшее образование; магистратура: срок обучения: 2–3 года. После окончания выпускники получают высшее образование с присвоением степени «магистр». Первые две степени высшего образования у стран схожи, однако немного отличается докторантура: срок обучения: 2–3, реже 4 года. После окончания этого этапа выпускники получают образование с присвоением степени «доктор». Перечисленные обстоятельства объясняют престиж образования, свойственный китайской культурной традиции, а также особое положение так называемых ведущих вузов и университетов страны.

Еще одна особенность КНР – преобладание в программах вузовского образования естественно-технических и прикладных дисциплин

(порядка 60% студенческих мест, против 14 % в США, 18 % в Голландии, 22 % в Таиланде, 26 % в Японии, 30 % в Малайзии). Таким образом, гуманитарии (за исключением, быть может, социологов) – относительно малая часть студенчества, если сравнивать Китай с развитыми странами или азиатскими соседями. Как поддержание сложившихся пропорций между образовательными учреждениями различного уровня и профиля, так и содержание программ обучения находятся в КНР под строгим государственным контролем. Некоторые усматривают в этом нежелание руководства сильно увеличивать прослойку горожан с гуманитарным образованием, нередко представляющих угрозу социально-политической стабильности.

В последнее время Китай активно развивает международное сотрудничество в области образования. Китай занимает первое место в мире по количеству подданных, направленных на учебу за границу. Также растет количество иностранцев, приезжающих на учебу в КНР. Система высшего образования Китая уже сегодня может похвастаться международным авторитетом. Китайские выпускники работают в ведущих научных учреждениях в Северной Америке, Европе, Японии, Австралии и других странах. Ежегодно около 20 тысяч выпускников вузов Китая продолжают свое обучение в аспирантуре и докторантуре за рубежом. Много китайских студентов работает в Силиконовой долине, Уолл-стрит, преподает в университетах мирового класса. Китайское правительство подписало соглашения о взаимном признании дипломов с 64 странами и регионами, в том числе с Россией, Англией, Германией, Италией и другими [2].

Китай относится к странам с быстрорастущей публикационной активностью. По этому показателю к 2011 году он вышел на второе место в мире после США, которое он продолжает занимать и сейчас, а его удельный вес в общемировой научной публикационной активности вырос с 4,62 % в 2001 году (шестое место в мире) до 13,62 % (второе место) в 2011 году. У России за тот же период произошло снижение показателей с 2,97 % (девятое место) до 2,12 % (15-е место) (Табл. 2). Почти пропорционально вырос удельный вес Китая по числу ссылок на публикации: 3,1 % – в 2001 году, 8,1 % – в 2011 году. За тот же период доля России снизилась с 1,4% (18-е место) до 1,2% (22-е место) (Табл. 1).

Что касается образовательных обменов на евразийском пространстве, статистические данные о студентах из стран ШОС в России и Китае, соответственно, свидетельствуют о том, что эти страны достигли приблизительного паритета по количеству студенческих обменов. По данным китайской статистики, в 2014 году в Китае обучались 17 202 российских студента (четвертая по численности страна проис-

хождения иностранных студентов в Китае). Социологический центр Министерства образования науки России приводит цифру за 2013-2014 учебный год – 18 269 китайских студентов в российских вузах (вторая по численности группа после Казахстана)

Что касается студенческих обменов, то в идее Университета ШОС заложена возможность для студентов начиная с любого семестра продолжить свое обучение в вузе-партнере, что выглядит весьма перспективно и привлекательно. Однако на практике пока еще имеется целый ряд технических сложностей. Это прежде всего различия в странах – участницах образовательных программ и стандартов. Отличаются также требования к срокам обучения, количеству академических часов и образовательных кредитов, необходимых для подготовки выпускника, соотношение обязательных курсов и курсов по выбору. Кроме того, в проекте УШОС работа ведется лишь по ряду приоритетных направлений (регионоведение, экология, энергетика, экономика, IT-технологии, нанотехнологии и педагогика).

Определенные трудности создают разные структуры высшего образования. В Китае, как и в большинстве стран мира, система трехступенчатая: бакалавриат (четыре года) + магистратура (чаще три года) + докторантура (три-четыре года). Между Россией и Китаем подписано Соглашение о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях (26 июня 1995 г.). Однако формулировки этого соглашения достаточно общие, вследствие чего практика признания российских дипломов в Китае опирается скорее на традиции, чем на юридические документы. В результате существуют практические сложности, в частности, с налаживанием международных программ с выдачей двойных дипломов, а также со статусами российского специалитета, степеней кандидата и доктора наук.

Для успешного создания и расширения евразийского пространства высшего образования отмеченные несоответствия и противоречия надо решать. Вопрос о статусе российских степеней и дипломов – это, конечно, ключевой вопрос для поддержания привлекательности российской системы образования. Работа по сближению образовательных стандартов должна привести к соглашениям о сроках обучения, порядке выдачи дипломов, присуждения степеней и механизмах взаимного признания академических результатов в заинтересованных странах и вузах. Эту работу необязательно ограничивать перечнем приоритетных направлений. При осуществлении обменов необязательно и стремиться к строгому паритету по количеству участников обменов со странами-партнерами. Вполне логично, что центрами притяжения выступят Россия и Китай.

Подчеркнем, что, в разумных пределах заботясь о соблюдении традиций качества своего высшего образования, России следует проявлять гибкость и доверие к партнерам в признании образовательных результатов, достигнутых в других странах. В России почти повсеместно студент, вернувшийся после года обучения за границей, должен дублировать курс либо досдавать сессии экстерном. В Китае же при отправке студента на обучение за границу по той же специальности пройденные им в вузе-партнере предметы засчитываются практически автоматически по количеству полученных кредитов, а не по конкретному содержанию программы обучения, и студентам не приходится дублировать курс по возвращении на родину после академического семестра или года в зарубежном вузе [3].

Таблица 1

Удельный вес России и Китая по числу ссылок, в %

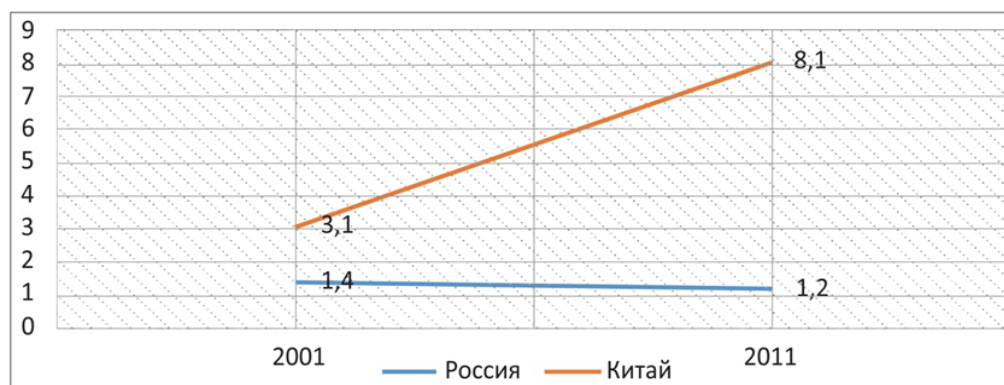
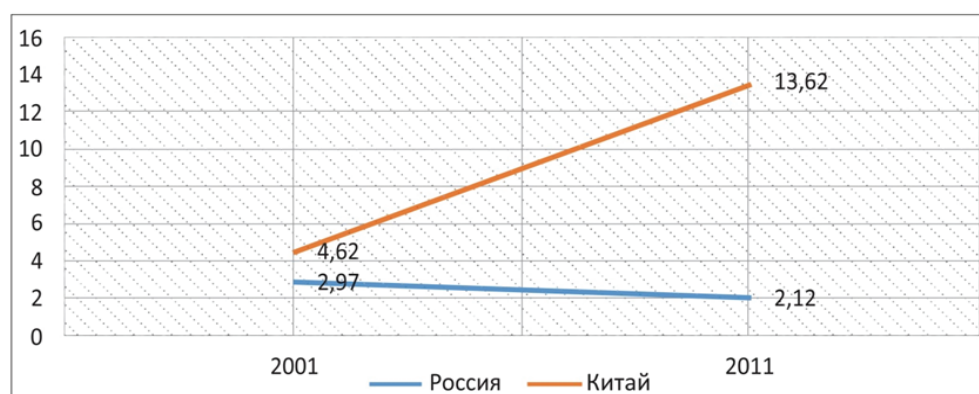


Таблица 2

Удельный вес России и Китая в мировых научных публикациях, в %



## Литература

1. Сяоянь, Цзян. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России (сравнительный анализ): автореферат дисс. ... канд. пед. наук / Цзян Сяоянь. – Казань, 2009.

2. Васюхин, О. В. Сравнительный анализ образования в Китае и России [Текст] / О. В. Васюхин, Ц. Сюй // Проблемы и перспективы экономики и управления: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 79–81.
3. Смирнова, Л. О концепции «Евразийского пространства высшего образования» / Л. Смирнова. – ШОС: новая сила в новом мире. – 2015. – № 6 (98).

УДК 37.014.5  
ГРНТИ 14.09.25

## **СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА (ТЕЗИСЫ СТАТЬИ)**

### **THE FORMATION OF EDUCATIONAL POLICY IN THE ALTAI REPUBLIC IN THE 1990S**

*Анохин Игорь Алексеевич*

Научный руководитель: П. Н. Карплюк, канд. пед. наук, доцент

*Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, Россия*

*Ключевые слова:* модернизация, система образования, региональная образовательная политика, школа, содержание образования, нормативно-правовая база.

*Keywords:* modernization of the educational system; the regional educational policy; school; education content; regulatory framework.

*Аннотация.* В статье автором предпринята попытка рассмотрения региональной образовательной политики в период 90-х гг. XX в., выделены периоды её формирования и развития. В заключении автором приводятся доводы, в которых он обосновывает значимость поиска стратегии и тактики в области образовательной политики региона для модернизации и улучшения школьного образования.

От проводимой государством политики в области образования во многом зависит развитие образования в нашей стране и в его конкретном регионе. Благодаря исследованию региональной образовательной политики определяются перспективные направления развития и модернизации системы образования, формируется образовательный вектор, выделяются основные ориентиры и механизмы для придания целостности и стабильности российскому образованию. Поэтому исследование образовательной политики является актуальным.

В начале 90-х гг. XX века в Республике Алтай (далее – РА) стала формироваться собственная образовательная политика. Поэтому цель нашего исследования состояла в изучении образовательной политики Республики Алтай в 90-е гг. XX века. В этой связи нами было выделено три периода, раскрывающих некоторые особенности такой политики в сфере школьного образования.

### **Промежуточные выводы**

Первый период охватывает, по нашему мнению, 1991-1993 годы. В это время стали разрабатываться различные нормативно-правовые документы в сфере общего образования, начала формироваться местная система органов власти и управления, в том числе в сфере образования Республики Алтай. Появились официальные органы власти – Эл-Курултай, Правительство РА. В сфере образования появился Комитет науки и образования, муниципальные органы управления образованием (отделы, управления администраций районов и г. Горно-Алтайска) [1].

В начале 90-х гг. XX в. в Республике Алтай начинают приниматься нормативно-правовые документы, направленные на развитие образования в регионе. В 1992 году вышла «Программа развития народного образования на переходный период РА» (далее – Программа). Программа была нацелена на развитие и стабилизацию обстановки в сфере образования, в частности в системе школьного образования [2]. Она учитывала социально-экономические, этнические, культурные особенности развития региона. В Программе были отмечены проблемы, имеющиеся на различных ступенях образования, отражена реальная ситуация в области образования и показаны процессы модернизации, направленные на улучшение содержания образования, его гуманизацию и демократизацию.

После программы появился ещё один нормативно-правовой документ – Концепция национальных школ Республики Алтай, утвержденная в 1993 году. Концепция была нацелена на реализацию и развитие системы школьного образования. Основными идеями Концепции являлись развитие культуры, приобщение к получению знаний, уважение традиций и этнических особенностей жителей многонациональной республики. Она должна была способствовать духовному возрождению, повышению культурного и образовательного потенциала будущих школьников, обеспечить реализацию национально-регионального компонента.

Таким образом, вышеуказанный период в развитии образовательной политики в РА характеризовался такими явлениями как создание и появление новых органов власти и управления в регионе, развитие самостоятельной системы образования, разработка и внедрение в практику нормативно-правовых документов в области образования, которые в переходный период отражали национально-региональные, культурно-этнические особенности, подчеркивали независимость в проведении самостоятельной образовательной политики.

Второй период охватывает 1994-1996 годы. В 1994 году был введен Базисный учебный план общеобразовательной школы, который стал регулятором, позволившим самим учреждениям внедрять и вести



разработку собственных учебных планов, считаясь с местными условиями и этническими особенностями населения, проживающего в РА.

Данный период ознаменовался такими особенностями своего развития как появление экспериментальных площадок и совершенствование содержания образования. Как было отмечено выше, создавались модели национальных школ: русская, алтайская, казахская.

Отмеченный промежуток времени в образовательной политике РА мы можем охарактеризовать как период, в который был принят ключевой документ: «Базисный учебный план РА», на основе которого осуществлялось совершенствование содержания образования, определялись основные направления развития школьного образования, развивался национально-региональный компонент и проводились эксперименты в школах РА.

Третий период охватывает 1997-1999 годы. Этот период знаменовал собой становление собственной законодательной базы и определение стратегических ориентиров развития региональной образовательной политики, основанной на Конституции РА и законе «Об Образовании» в РА.

7 июня 1997 года в Республике Алтай была принята Конституция РА. В ст. 4 Конституции РА говорилось следующее: «Республика Алтай, исходя из целостности Российской Федерации и равноправия ее субъектов, основывается на своей государственности как естественном, необходимом и законном условии, обеспечивающем ее самостоятельность и всю полноту государственной власти вне пределов ведения Российской Федерации и предметов совместного ведения Российской Федерации и Республики Алтай, мирную жизнь народов республики, сохранение и развитие культурных и духовных ценностей [3]. Конституция РА закрепила независимость в осуществлении полномочий, закрепленных за РА, установила основные права и свободы человека и гражданина.

А 3 июня 1999 года был официально принят закон «Об образовании» в Республике Алтай. Данный закон основывался на Конституции РФ и Конституции РА, реализовывал основные задачи закона «Об образовании» в РФ. Ст.1 закона «Об образовании» провозглашала: «Область образования в Республике Алтай является приоритетной, как основное положение государственной политики Республики Алтай по сохранению и развитию системы образования в интересах формирования творческой личности и как решающего социального гаранта прогресса всего общества» [4].

### **Вывод**

Таким образом, становление региональной образовательной политики в Республике Алтай осуществлялось в трех хронологических периодах, в каждом из которых решались вполне конкретные задачи.

Кроме того, образовательная политика, проводимая в регионе в 90-е годы XX в., неотрывна от истории региона, его культуры и традиций. Региональные образовательные процессы практически ориентируют на духовное единство и сотрудничество ученых, историков, педагогов. Но для более детального и комплексного исследования местной образовательной политики и выбора тактики и стратегий внутреннего развития сферы общего образования будет полезно осмыслить прошедшие процессы в образовательной политике РА.

### **Литература**

1. Аксенова, Л. Н. Образование в республике Алтай в начале 90-х гг. XX в. / Л. Н. Аксенова // Природные условия. История и культура Западной Монголии и сопредельных регионов: сб. матер. конф. – Горно-Алтайск, 2007. – С.131-135.
2. Концепция национальных школ и Программа развития народного образования Республики Алтай на переходный период. Горно-Алтайск: Комитет образования РА, 1992. – 211 с.
3. Конституция Республики Алтай от 7 июня 1997 года [Электронный ресурс]. Доступ из системы ГАРАНТ // ЭПС «Система Гарант»: Гарант-максимум. Вся Россия». – Режим доступа [http://constitution.garant.ru/region/cons\\_altai/](http://constitution.garant.ru/region/cons_altai/) (дата обращения: 12.07.2016)
4. Закон Республики Алтай от 3 июня 1999 года № 12-50 «Об образовании в Республике Алтай». – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/802008902> (дата обращения: 08.07.2016)

УДК 37  
ГРНТИ 14

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ РОССИЕЙ И ТАДЖИКИСТАНОМ**

## **DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND TAJIKISTAN**

*Асанов Юрий Михайлович*

Научный руководитель: В. И. Ревякина, д-р пед. наук, проф.

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* Россия, Таджикистан, образование, сотрудничество.

*Key words:* Russia, Tajikistan, education, cooperation.

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс становления системы светского образования который, положил начало сотрудничеству между Россией и Таджикистана в образовательной сфере.

Во второй половине XIX в. начался процесс присоединения Средней Азии к царской России. 11 июля 1867 г. создано Туркестанское генерал-губернаторство, на которое возложена задача проводить по-

литику имперской России в регионе. Для закрепления Туркестанского края за Россией правительство организовало обустройство русских поселений, поэтому в 60-х годах в Среднюю Азию двинулись переселенцы. За более чем 60-летнюю историю переселенческого движения в Туркестан прибыло около 70 тыс. человек [5]. Переселенческое движение заставило администрацию Туркестанского края и лично генерал-губернатора решать вопросы расселения, обеспечения земель, удовлетворения культурных запросов переселенцев, а также решать вопросы просвещения. Поэтому модернизация системы народного образования среднеазиатского региона начинается с перехода от старой средневековой к более современной образовательной системе, внедрением светской системы обучения. Ведь одновременно с существующей традиционной мусульманской системой образования в регионе приходилось вводить элементы российской системы образования. В результате стали появляться новые, а также смешанные типы учебных заведений, такие как русско-туземные, ремесленные и русские школы.

В 1870 г. по инициативе первого генерал-губернатора Туркестанского края К. П. Кауфмана была создана комиссия. Перед комиссией были поставлены следующие задачи: выработать стратегию образования, представить рекомендации по приведению школьного дела в стройную систему и определить основные принципы руководства учебными заведениями края. Председателем комиссии был утвержден М. И. Бродовский – делопроизводитель Особого отделения канцелярии генерал-губернатора, членами комиссии стали А. Л. Кун – чиновник особых поручений, и ротмистр М. А. Терентьев. Комиссия, руководствуясь взглядами К. П. Кауфмана свою работу строила на следующих положениях: 1) задачи народного образования в крае должны быть в направлении русских интересов; 2) строгое невмешательство в духовную и образовательную часть туземных учреждений.

Спустя три года комиссия представила проекту губернатору – «Основные положения устройства учебной части и народного образования в Туркестанском крае».

После знакомства с документами комиссии, К. П. Кауфман представил в несколько измененном виде царскому правительству «План устройства учебной части и народного образования в Туркестанском крае». Проект был утвержден Государственным Советом Российской империи 29 мая 1875 года с резолюцией «Развитие народного образования в крае должно состояться в направлении русских интересов, которые заключаются в развитии экономической стороны населения, его гражданственности и солидарности, его слиянии с основами русской государственной жизни. Но при этом религиозные убеждения инородцев

должны остаться вне всякого прямого посягательства со стороны школы, – она отнюдь не должна иметь конфессионального направления». Документы явились первыми отправными точками становления, а в дальнейшем и развития образовательного сотрудничества между Россией и Таджикистаном.

Одной из главных идей «Положения...» стало разрешение совместного обучения инородцев с русскими, для чего было решено учредить при каждом русском училище подготовительные классы [1]. Стоит отметить, что решение совместного обучения русских и инородцев явилось большой победой российской образовательной системы, не имевшим аналогов ни в одной из других империй.

Комиссия отметила, что «условия жизни и общественного положения русского населения в крае определяет необходимость двоякого рода училищ для русских: 1) училищ для детей русских простолюдинов, которые полагают ограничиться элементарным обучением своих детей; 2) училищ для детей чиновников, купцов и других лиц, которые пожелали бы получить общее гимназическое образование. При этом дети простолюдинов могут обучаться совместно с инородцами в открываемых для последних школах» [1].

Первый генерал-губернатор Туркестанского края К. П. Кауфман отмечал «Наша школа всегда будет для инородцев стоять на почве уважения религиозных верований каждого ее ученика и в своих стенах никогда не будет посягать на прозелитизм» [2]. Член комиссии А. Л. Кун, в дальнейшем главный инспектор народных училищ, рекомендовал заведующим русскими училищами региона «не допускать во вверенных им училищах ничего оскорбляющего племенное и религиозное чувство инородцев, невмешательство в религиозные дела мусульман могут стать для туземцев стимулом к поступлению в русские училища» [2].

В соответствии с «Положением...» в Туркестанском крае было образовано Управление учебными заведениями (в ведомстве Министерства Народного Просвещения). Согласно ему, структура управления образованием в Туркестане включала в себя несколько уровней: Генерал-губернатор участвовал в выработке общей образовательной политики Туркестанского края. Главный инспектор училищ являлся членом Совета при генерал-губернаторе, и его задачей было непосредственное наблюдение за школами и ревизия их, связь с Министерством народного образования, назначение учителей. Попечительский комитет, состоящий при Управлении учебных заведений, включал начальников средних и низших местных учебных заведений под председательством главного инспектора училищ. Он собирался в случае, когда необходимо было обсудить общие вопросы учебного дела. Следующее звено –

управление образованием на уровне отдельных областей – составляли губернаторы данных областей, которые должны были курировать вопросы образования, административные органы, а также дирекция народных училищ.

Основываясь на потребностях переселенцев и местного населения, в 1880-х годах сложилась система народного образования Туркестанского края. Она включала в себя несколько типов школ: начальные школы (приходские училища, церковно-приходские школы, сельскохозяйственные школы, русско-туземные школы и т.д.); средние школы (гимназии) и неполные средние школы (прогимназии). Русская школа Туркестанского края должна была не только сохранить национальную идентичность русских переселенцев, но и быть проводником русского языка среди местного населения, содействуя наиболее тесному сближению наших народов.

Исходя из своих представлений о целях образования и средствах их достижения, генерал-губернатор постоянно следил за тем, чтобы в школах было организовано совместное обучение русских детей и детей коренных национальностей. Заботясь о распространении школ для детей местного населения, он стремился обеспечить подготовку из них кадров, владеющих русским языком, для службы в Туркестанском крае, такую задачу должны были решить в первую очередь русско-туземные школы [3]. Они имели два класса: основной, «русский» класс, где изучался русский язык и давались начатки общего светского образования; в добавочном – «мусульманском классе» – изучали только мусульманское вероучение, а также арабскую грамоту, поскольку она была тесно связана с вероучением. По содержанию программы русско-туземные школы были отнесены к низшему типу русских начальных школ. Одноклассная русско-туземная школа имела три-четыре отделения, а в некоторых школах существовали еще и подготовительные отделения, в Туркестане появляются в городах отдельные мужские и женские школы, а в селениях почти все школы предназначались для совместного обучения, куда допускались все дети, в независимости социального положения и вероисповедания. Местное население постепенно стало осознавать необходимость и пользу знания русского языка и люди стали отдавать своих детей в русско-туземные школы. Была составлена единая учебная программа и улучшено снабжение этих школ учебниками и наглядными пособиями. Занятия проводились по учебникам С.М. Граменицкого «Чтение» и «Арифметика», С. Азизова «Устади аввал».

По мере роста числа тех, кто получил начальное образование, возникла необходимость открытия в Средней Азии учебных заведений, дававших среднее образование. Ими стали гимназии – учебные заведения,

дающие среднее образование по типовой программе, утвержденной Министерством народного просвещения Российской империи. В начале XX века русско-туземные школы и средние учебные заведения стали реальным и устойчивым явлением жизни местного населения, они сыграли большую роль в трансформации традиционной системы обучения и появлении новых школ.

Новометодные школы появились в конце XIX века, так называли эти учебные заведения, потому что обучение велось по новой учебной программе, продолжительность обучения составляла 4-6 лет. В них наряду с религиозными предметами преподавали и светские дисциплины. К 1911 году окончательно была разработана и принята Министерством народного просвещения и Государственной думой законодательная и нормативная база для этих учебных заведений.

Принципы организации учебного дела в Туркестанском крае, разработанные комиссией Бродовского, были реализованы в стенах русско-туземных школ. Преподавание наряду с русским языком национального создавало положительный образ русских школ в глазах местного населения, а также обеспечивало безопасность власти и социально-политическую стабильность Российской империи, осуществляя противостояние пантюркизму и панисламизму путем осознания нашими народами общности культуры, истории и, главное, национального языка.

Особое управление учебными заведениями при Туркестанском генерал-губернаторстве постепенно реализовывало проект, разработанный комиссией М. И. Бродовского. В 1878 году была открыта Туркестанская учительская семинария с интернатом на 78 обучающихся. Основной ее задачей являлась подготовка учителей-билингвов для учебных заведений Туркестанского края. В семинарии могли обучаться и дети местного населения, в курс преподавания входили также местные языки. А уже в 1882 году при семинарии открывается образцовая школа, где воспитанники семинарии проходили свою педагогическую практику.

Подводя итоги, можно отметить, что на протяжении полувека в Туркестане не прекращалась работа по поиску эффективных методов проникновения русского языка через систему народного образования в массы местного населения региона. В конце XIX – начале XX в. произошло становление светской русской системы образования, была создана нормативно-правовая база просветительской деятельности, созданы различные виды начальных училищ и средних учебных заведений. Несомненно, что русские и русско-туземные школы, существовавшие в то время на территории Туркестанского края, реализуя идею совместного обучения, которая объединяла административные и на-

учные ресурсы Российской империи, составили основу современного билингвального образования в России.

Хотя процесс становления новой системы не достиг своего завершения, этому помешали революционные события и смена политической власти, тем не менее, именно он составил основу светского образования в регионе, в том числе и в Таджикистане, положил начало сотрудничеству между Россией и Таджикистана в образовательной сфере.

### **Литература**

1. Граменицкий, С. М. Очерк развития народного образования в Туркестанском крае / С. М. Граменицкий. – Ташкент. 1896. – 89 с.
2. Остроумов Н. П. Константин Петрович фон Кауфман, устроитель Туркестанского края. Личные воспоминания 1887-1881 гг. / Н. П. Остроумов. – Ташкент : Ф и Г. Бр. Каменские, 1899. – 290 с.
3. Васильев, Д. В. Становление и развитие системы управления Туркестанского края (1865-1886 гг.) : дисс. ... канд. ист. наук. / Д. В. Васильев. – Москва, 1999.
4. Поляков, А.В. Общая теория права : учебник / А. В. Поляков, Е. В. Тимошина. – Санкт-Петербург, 2005. – 472 с.
5. Войтеховская, М. П. Зарождение государственной системы образования в Российской империи / М. П. Войтеховская, Ю. В. Куперт // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 39-45.
6. Полное собрание законов Российской империи. – Собр.1. – Т. 27. – С. 438-442.

УДК 37.043.1  
ГРНТИ 14.25

## **РАЗДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **SINGLE-SEX EDUCATION AS THE FACTOR OF MODERN EDUCATION**

*Бакиров Эрлан Пархадович*

Научный руководитель: Е. Н. Дудина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* обучение, раздельное обучение, гендер, гендерная дифференциация, психолого-физиологические особенности школьников

*Key words:* education, single-sex education, gender, gender differentiation, psychological and physiological characteristics of schoolchildren

*Аннотация.* Освещены гендерные особенности обучающихся, в частности психофизиологические различия мальчиков и девочек. Обосновывается гендерное обучение как наиболее оптимальная форма образовательного процесса, позволяющая добиваться наиболее высоких результатов в обучении школьников.

В сегодняшних реалиях вопрос учета гендерной дифференциации в образовательном процессе в общеобразовательной школе приобретает все большую популярность и востребованность в отечественной педагогической практике, так как отвечает основным целям усовершенствования образования. Однако в силу своей мало изученности, в модели гендерной дифференциации недостаточно сформирована методическая база для осуществления раздельного обучения. Модель раздельного обучения мальчиков и девочек предполагает создание максимально комфортных условий для самореализации обучающихся с присущими им индивидуальными особенностями и способностями, что в дальнейшем дает человеку свободу выбора в успешной профессиональной самореализации.

Модель раздельного обучения успешно практикуется во многих развитых странах мира: в США, Японии, Великобритании, в странах Западной Европы: Германии, Нидерландах, Франции и др., в странах исламского мира (в основном по религиозным убеждениям). Что касается России, количество школ с раздельным обучением неустанно растет с каждым годом. Ряд исследователей по вопросу гендерного обучения отмечают, что подобные нетипичные образовательные учреждения являются по большей части – лицеями, гимназиями, либо школами с углубленным изучением отдельных предметов [1, с. 19]. В некоторых раздельных школах внедряются специальные учебные программы, которые делают акцент на различия гендерных особенностей мальчиков и девочек: мальчики по своей природе склонны изучать точные и естественные науки, а девочки – в основном гуманитарные науки. Об эффективности гендерного обучения свидетельствуют многочисленные достижения школ с раздельным обучением, в число которых входят: ежегодные победы школьников в региональных, всероссийских олимпиадах; неоднократные победы в международных проектах и конкурсах и т.п. Реализация раздельного обучения эффективно не только с академической точки зрения, но и с медицинской: согласно педагогическим диагностикам в некоторых отечественных школах, после внедрения указанной модели, дети стали реже болеть. Способствовало такому результату и раздельные уроки физической культуры [2, с. 68].

Поводом для гендерной дифференциации в общеобразовательных школах, прежде всего, являются психолого-физиологические особенности детей. Ряд исследователей отмечают, что мальчики и девочки априори развиваются по-разному. Все дело в том, что в физиологическом и психологическом плане девочки раньше созревают и опережают мальчиков в развитии на два-три года, это, безусловно связано и с гормональным развитием детей. Мальчики и девочки совершенно по-



разному усваивают любой материал и нередко мешают друг другу в школе с академической точки зрения. Для девочек свойственна усидчивость и разноплановость в решении задач. Как правило, в начальной школе, мальчики обычно хуже учатся. Что касается девочек, то у них успеваемость на порядок выше, их часто восхваляют учителя (которые зачастую являются женщины и для которых психология девочек гораздо ближе и понятнее). Подобные хвалебные оды в нередких случаях могут способствовать демотивации у мальчиков в стремлении хорошо учиться. Поэтому «успехи» мальчиков из-за этих особенностей девочек выглядят, мягко говоря, бледно. Отсюда и ложные чувства неполноценности у мальчиков и превосходства у девочек, которые бесспорно ведут к заниженной самооценке результатов мальчиков, и как следствие, снижается их самооценка.

Экспериментально подтверждено преобладание вербальных способностей у девочек: для них характерно чувство подражания; словарный запас более широк, нежели чем у мальчиков; лучше развиты речевые навыки; девочки способны правильно выстроить свою мысль и высказать ее; они наделены большими психолингвистическими способностями; отличаются большей начитанностью и скоростью чтения, что свидетельствует их склонность к изучению гуманитарных наук. У мальчиков преобладают математические навыки; для того, чтобы понятно объяснить тему, им необходимо показать различные иллюстрации, диаграммы, схемы, рисунки и пр., следовательно, у них более развиты визуально-пространственные способности [3, с. 21].

Наряду с этим, в пользу гендерного обучения выступают и нейропсихологические различия, обусловленные асимметрией полушарий мозга и гормонами: у мальчиков более активное правое (абстрактно-логическое полушарие), у девочек – левое (рационально-логическое полушарие) или сразу оба [4, с. 86]. В связи с этим, можно утверждать, что у мальчиков и девочек совершенно иные особенности мышления и восприятия новой информации. Мальчики требуют более образной формы изложения, наглядности, им необходимо представить материал в действии, им свойственно искать новые пути решения, так сказать, быть первооткрывателями, они обладают повышенной агрессивностью и активностью; для мальчиков необходимо создавать ситуации соревновательности; предпочтительно чередовать познавательные и физические виды деятельности. Девочкам же свойственна усидчивость, они более эмоционально ранимы, нежели мальчики; им необходима похвала со стороны учителя после правильного ответа; им нужно подробно объяснять тему, привести примеры; для них важен контакт с учителем через одобрение их стараний; у них наблюдается более высокая концентрация внимания; уроки для девочек должны проходить в более

медленном темпе вкупе с эмоциональной окрашенностью материала [5].

Согласно утверждению видного деятеля педагогической культуры и выдающегося педагога-новатора Владимира Филипповича Базарного, «совместное обучение мальчиков и девочек может способствовать исчезновению ценностей мужского характера, природные задатки нивелируются, и как следствие, мальчики развиваются по женскому типу. Вызвано это тем, что в процессе образовательного процесса, мальчики бессознательно перенимают присущие девочкам качества: нежность, прилежность, стремление понравиться учителю и т.д. Тогда как в отдельных классах, они начинают «быть самими собой», класс становится более сплоченным, становятся более уверенными в своих силах и способностях формируются традиционно мужские черты характера, такие как твердость, храбрость, решительность» [6, с. 215].

Помимо межгендерных нюансов в социальном и психологическом плане, отдельное обучение служит средством интенсификации учебного процесса, способствуя повышению уровня успеваемости учащихся, гармоничному развитию, рациональному усвоению материалов, создаются условия для постоянного совершенствования, формируется предпосылка для получения результатов с минимальной погрешностью, для учителя открывается широкий спектр возможностей и методов в обучении и т.д. Таким образом, применение гендерного подхода в качестве неотъемлемого элемента организации процесса обучения, является сегодня наиболее целесообразным и важным.

Кроме того, модель гендерного обучения, также выполняет здоровьесберегающую функцию. Согласно статистике Института гигиены детей и подростков, которые в течение 40 лет наблюдавших за состоянием здоровья обучающихся в некоторых школах Московской области, смешанное обучение негативно сказывается на здоровье 94 % девочек. Выразилось это в расстройстве пищеварительной, кровеносной и нервной системах, их преследуют постоянные простуды, по причине которых они вынуждены часто пропускать уроки [7]. Во многом это связано со стрессом, которые они испытывают в результате перенасыщенности обучения. Соответственно, отдельное обучение способствует регулированию школьной нагрузки, исходя из психофизиологических особенностей обучающихся, что, бесспорно, позволяет избежать подобных проблем.

Несмотря на вышеперечисленные положительные моменты, оппоненты гендерного обучения отмечают, что вследствие отдельного обучения, у обучающихся теряется навык общения с противоположным полом [8, с. 47]. Они полагают, что после окончания школы им будет трудно адаптироваться и интегрироваться в социум, поскольку

за стенами школы никто не делит людей по половому признаку. Примечательно, что процент разводов у людей, окончивших раздельное обучение, значительно выше, чем у тех, кто окончил школу со смешанной моделью обучения. Однако необходимо отметить, что опыт некоторых учебных заведений показывает, что для предотвращения подобного рода недостатка, в помощь приходит хорошо выстроенная и продуманная система досуга и внеурочной деятельности, которая заключается в организации совместной деятельности девочек и мальчиков: посещение музеев, походы на экскурсии, проведение чаепитий на природе и т.п. Думается, что это не веская контр-причина в отношении гендерного обучения.

В заключении необходимо отметить, что гендерное обучение является наиболее оптимальной формой образовательного процесса, позволяющей добиваться наиболее высоких результатов в обучении не только в школах, но и в высших учебных заведениях. Результаты многочисленных общеобразовательных школ демонстрируют положительную динамику уровня успеваемости учащихся и подтверждают значение гендерного подхода к обучению школьников в качестве образовательной технологии, способствующей повышению результативности обучения и сохранению здоровья школьников.

### **Литература**

1. Рыков, С. Л. Гендерные исследования в педагогике / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
2. Каримулаева, Э. М. Проблемы и перспективы гендерного обучения в современной системе образования / Э. М. Каримулаева, Х. Д. Дамаданова // Ученые записки : научно-теоретический журнал. – 2011. – № 6 (76). – С. 67-72.
3. Баурова, Ю. В. Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода / Ю. В. Баурова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – № 3. – С. 19-23.
4. Ламзина Ю. А. Учет гендерных различий в процессе обучения в отечественной и зарубежной педагогике / Ю. А. Ламзина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 84-87.
5. Kirby, R. Underachievement in Boys [Электронный ресурс] / R. Kirby. – Режим доступа : <http://www.practicalparent.org.uk/boys.html> (дата обращения: 14.04.2017).
6. Базарный, В. Ф. Негативные последствия бесполого образования / В. Ф. Базарный // Дитя человеческое. Психифизиология развития и регресса. – Москва, 2009. – С. 212-226.
7. Казакова, А. Мальчики плюс/минус девочки: есть ли будущее у раздельного обучения. [Электронный ресурс] / А. Казакова, Е. Савостьянова. – Режим доступа: <http://www.7ya.ru/article/Malchiki-plyusminus-devochki-est-li-buduwee-u-razdelnogo-obucheniya/> (дата обращения: 15.04.2017).
8. Зотова, Л. М. Индивидуально-личностный подход как прерогатива раздельного обучения / Л. М. Зотова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 44-47.

## **ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

### **LEGAL ASPECT OF GENDER EDUCATION IN RUSSIA**

*Борзова Александра Юрьевна*

*МАОУ СОШ № 23 г. Томска, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* образование, гендер, гендерная политика.

*Key words:* education, gender, gender policy.

*Аннотация.* Гуманистические идеи провозглашают превалирование индивидуальных потребностей в саморазвитии и самореализации над общественными. Ответной реакцией на процессы глобализации по истечении 25 лет мы наблюдаем архаизацию российского общества, усиление российской идентичности, поиск своего формата и своего места. Сегодня меняется правовое поле во многих сферах, особенно это касается формирования гражданского общества через такие социальные институты, как школа и семья. Указанные аспекты и легли в основу данной статьи. К образовательному процессу предъявляются высокие требования: не только дать предметные знания, но и воспитать достойного гражданина, который будет воспроизводить в российском обществе традиционные культурные ценности, в том числе и в своей будущей семье. Однако, здесь и возникает проблема: традиционные культурные установки на протяжении 20 века реализовывались в социуме в усеченном формате. В результате несколько поколений страны воспитывались в неполных семьях, разрушена модель воспроизведения счастливых брачно-семейных отношений, утеряна этика взаимоотношений между полами, возникает ориентация на западную модель общества.

Советское общество традиционно придерживалось патриархально-го устоя, где прослеживалась четкая бинарная система полов. Понятие «гендер» появляется в качестве аналога понятия «биологический пол». Термин «гендер», широко используемый научной и популярной литературой в последнее время, в буквальном переводе с английского языка означает «социальный пол». Данное понятие связано с рассмотрением социальных, а не биологических отличий индивидов, определяя их место и роль в общественной жизни в зависимости от принадлежности к мужскому или женскому полу. Однако в XX веке происходит изменение положения женщины в семье, обществе и социокультурном пространстве. Женщины в России получили политические и экономические права еще в 1917 г., однако только сейчас женщина стремится реализовывать свой потенциал вне брачно-семейных отношений, вследствие чего встает вопрос о новом формате общества, гендерных, социальных и биологических ролях мужчин и женщин. В настоящее время уже не редкость, когда отпуск по уходу за ребенком оформляет

отец, в то время когда мать обеспечивает финансовое благополучие семьи. К современным семьям недопустимо применять рамки «патриархата» или «матриархата». На современном этапе развития России необходимо обеспечить переход к устойчивому социальному развитию, а это значит сформировать социальную стратегию, не допуская дисбаланса в экономическом, политическом и социокультурном направлениях, поэтому социальные отношения между мужчинами и женщинами выступают ныне как одна из главных проблемных парадигм XXI века.

Бинарное деление на феминное и маскулинное происходит на этапе взросления. Именно через взаимоотношения подростков можно проследить какие роли им привиты в семье и какие роли они собираются воспроизводить в дальнейшем. Образование – один из ключевых аспектов, через который идет осознание своего гендера, насколько он соотносится с их биологическим полом. Несмотря на унификацию в подходах к обучению мальчиков и девочек, по некоторым предметам остается половое деление – это наиболее четкое – физическая культура и технология, а дальше неявное деление по направлениям – мальчики более успешны в точных науках, в то время как девочки либо стремятся быть отличницами по всем предметам, либо они преуспевают лишь в науках естественно-гуманитарных.

Что касается деления на мальчиков и девочек на уроках физической культуры, то нормативы разрабатываются с учетом биологических особенностей человеческого развития. На уроках «технология» (труды) девочек учат шить, вязать, вышивать, готовить, хотя и мальчики иногда проявляют к этому интерес, в то же время мальчиков практически перестали обучать слесарному делу ввиду отсутствия преподавателей-мужчин по данной дисциплине. Что характерно, соотношение мужчин и женщин среди преподавательского состава в школах также влияет на суггестивное восприятие гендерных ролей подростками. Педагоги бессознательно обращаются с мальчиками и девочками по-разному. Это подтверждается различными исследованиями [1].

Стоит анализировать международный опыт в воспитании детей, находить положительные моменты, но не доводить до абсурдности, так, как например, в Швеции, когда детям не озвучивают их половую принадлежность, апеллируя к дальнейшей самоидентификации. Равенство полов в Швеции достигается за счет перенесения функций семьи в публичную сферу при сужении и нивелировании приватной сферы, снижении ее социального значения и социализирующей функции [2].

На одной из лекций по антропологии пола был проведен опрос среди студентов-первокурсников исторического факультета Томского

государственного университета по направлению подготовки: «Социальная антропология»: какой должна быть, на взгляд юношей, «настоящая женщина», и соответственно – каким должен быть «настоящий мужчина» – у девушек. Результаты подтвердили герменевтические установки – т.е. они сделали описание, исходя из традиционных социальных ролей мужчин и женщин, которые были сформированы еще в детском возрасте.

Данные представление о биологических и социальных различиях в малой степени должна нивелировать принятая 8 марта 2017 года «Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 гг.» [3]. На основе данной стратегии регионам будет необходимо выстроить свою гендерную политику и наметить план ее реализации. Особенно тщательно стоит продумывать гендерное просвещение. Не секрет, что за словом «гендер» в западных странах часто подразумевается иная сексуальная ориентация. Общество не вправе навязывать человеку те или иные сексуальные предпочтения, однако важно не допустить превращения этого явления в модный тренд. Школа должна «сыграть на опережение», введя в учебный план общий курс социализации, где будут рассказывать не только о возможностях образования и профессиональной реализации, но и просвещать в области выстраивания межполовых отношений. Тем самым мы сможем уберечь нацию от вымирания, деградации, а также вывести её на иной, более цивилизованный уровень развития, при этом реализовать другую стратегию – «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [4].

Российское общество сегодня должно сформировать тот социальный запрос, на который и будет ориентироваться школа. Проблема заключается в том, что Стратегия развития образования ориентируются на патриархальную систему ценностей, основывается на традиционной модели семьи, однако таких семей в России сейчас катастрофически мало. И эту ситуацию парламентарии переломить не в состоянии. Таким образом, встает вопрос об изменении модели семьи на законодательном уровне. Пересмотр семейной политики в сторону уравнивания мужчин и женщин в правах не только формализовано, но и на практике приведет к улучшению социальной ситуации в РФ. Модель гендерной политики многих демократических стран – это равенство, равноправие, равные права и возможности, равный доступ к власти, и равной заработной плате.

---

## Литература

1. Статистика гендерных исследований. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.genus.se/en/about-gender/> (дата обращения: 13.03.2017)

2. Гардинер, Ф. Обеспечение равенства полов: политика стран Западной Европы / Ф. Гардинер. – Москва : Идея-Пресс, 2000. – С. 159.
3. Об утверждении Национальной стратегии действий в интересах женщин на 2017-2022 гг. : распоряжение Правительства РФ от 8 марта 2017 г. N 410-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71624782/> (дата обращения: 15.03.2017).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 15.03.2017).

УДК 37.014.5

ГРНТИ 14.01.75

## **АТТЕСТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ATTESTATION AS A CONDITION OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATION SYSTEM**

***Боровикова Наталия Александровна, Винниченко Наталия Львовна***

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аттестация, профессиональный рост, квалификация, научно-методическое сопровождение.

*Keywords:* attestation, professional growth, qualification, scientific-methodical support.

*Аннотация.* Рассматривается аттестация педагогических работников среднего профессионального образования (СПО), её особенности и недостатки. Для преодоления недостатков аттестации предлагается использование компонентов модели научно-методического сопровождения аттестации. Основные компоненты модели выступают в качестве базиса для формирования плана сопровождения аттестации педагогических работников одинаково на всех уровнях методической службы.

Одно из важнейших условий стабильности, успешного функционирования и дальнейшего реформирования системы среднего профессионального образования (СПО) – его кадровое обеспечение. Анализ образовательной ситуации в России показывает снижение образовательного уровня педагогов, увеличивающийся разрыв между требованиями практики и имеющимся уровнем их профессиональной квалификации. Особенно наглядно это противоречие прослеживается во время подготовки и проведения аттестации преподавателей.

Аттестация работников как нормативная категория имеет достаточно долгую историю. Анализ педагогической литературы показывает,

что в русском языке этот термин впервые появился в конце XVII – начале XVIII веков и был заимствован из западноевропейских языков, где «attestus» – причастие «свидетельствую, удостоверяю» [1].

В 1993 г. приказом Минобразования России от 17.06.1993 № 256, принятым в соответствии со ст. 28 Закона РФ «Об образовании», было утверждено Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации. Аттестационная процедура должна была осуществляться на основе комплексной оценки уровня квалификации, педагогического и управленческого профессионализма и продуктивности деятельности работников учреждений образования. В целом аттестация педагогических работников проводилась по двум направлениям:

- обобщение итогов деятельности. В данном случае аттестация осуществлялась в форме собеседования, творческого отчета, защиты научно-методической или опытно-экспериментальной разработки и других формах;
- экспертная оценка практической деятельности, в рамках которой использовались различные формы психолого-педагогической диагностики и изучения результативности профессиональной деятельности [2].

В 2000 г. приказом Минобразования России от 26.06.2000 № 1908 было утверждено Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. К новому аспекту Положения можно отнести возможность аттестуемого избрать формы и процедуры аттестации из числа вариативных [3].

Современная политика в области образования направлена на оптимальное использование профессионального потенциала педагогических кадров, повышение уровня их профессиональной компетентности. Поэтому правильно организованная аттестация педагогических работников, в сочетании с иными управленческими решениями, способна содействовать созданию творческого микроклимата и увеличению вклада каждого педагогического работника в достижение положительных результатов работы организаций, осуществляющих образовательную деятельность. На это был направлен Приказ Министерства образования и науки РФ от 07 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Согласно этому приказу аттестация педагогических работников рассматривается как «... комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности.



Целью аттестации педагогов является стимулирование роста квалификации и профессионализма педагогического труда, развитие творческой инициативы, а также обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных экономических отношений путем дифференциации оплаты труда». В соответствии с целью, основной задачей аттестации является стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста, а также присвоение педагогу квалификационной категории в соответствии с уровнем его профессионализма.

Другие задачи направлены на выработку управленческих решений по организации подготовки и проведения аттестации, что также влияет на общую организацию образовательного процесса и выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников [4].

Аттестация является практически единственным существующим на данный момент механизмом оценки, проверки и стимуляции деятельности педагога. Практика показывает, что аттестация в целом способствует повышению профессионального уровня педагогов и в области теоретических знаний, и в области практических умений и навыков. Однако анализ сложившихся на сегодняшний день форм и процедур аттестации педагогических работников в среднем профессиональном образовании показывает их несовершенство в ряде аспектов. Наиболее существенными из них можно назвать следующие:

- аттестация ориентирована, прежде всего, на оценку профессиональной успешности педагога, подтвержденных набором документов, при этом оценка результата педагогической деятельности по уровню качеству образования недостаточная;
- существующая форма аттестации построена на представлениях о том, что содержанием работы педагога является преподавание в рамках аудиторной нагрузки, при этом вне оценки оказываются все виды внеаудиторной деятельности в рамках собственного предмета, а также внеучебной (воспитательной) деятельности;
- формы и процедуры аттестации не стимулируют в достаточной мере ни повышение качества образования, ни карьерный рост: «разрыв» в оплате между отдельными категориями не является существенным, а главное – переход от категории к категории содержательно недостаточно определен.
- неразработанность на федеральном уровне процедур и механизмов проведения аттестации, теории и технологии их создания; отсутствие единой критериально-оценочной базы для определения соответствия

аттестуемого педагогического работника СПО установленным профессиональным требованиям;

- недостаточная ответственность и заинтересованность образовательной организации за результаты аттестации педагога.

Можно видеть, что в основном аспекты носят общий характер, для их проработки требуются усилия всех уровней управления образованием. Но последний в перечне аспект во многом зависит от деятельности конкретной образовательной организации. Добровольный характер аттестации способствовал тому, что педагог готовится к аттестации в большинстве образовательных организаций самостоятельно, документы руководством образовательных организаций заверяются формально, степень их полноты и качество отслеживаются недостаточно. Давно замечено, что от позиции администрации, от общего характера взаимоотношений в образовательной организации зависит стремление педагога к постоянному профессиональному росту.

При анализе результатов аттестации в Томском механико-технологическом техникуме в 2015-2016 году было выявлено, что почти все педагоги, проходившие аттестацию, испытывали определенные затруднения в подготовке к ней, а также в ходе самой процедуры. Для определения затруднений использовать такие диагностические методы как наблюдение, опрос, беседа, тестирование, анкетирование, самоанализ и др. Было выявлено, что все затруднения можно объединить в группы: недостаточная информированность педагога о процедуре аттестации; недостаточная методическая подготовка; недостаточная личная мотивация на постоянный профессиональный рост.

Исходя из этого анализа, в деятельности Методического центра техникума было выделено направление по организации научно-методического сопровождения педагогов по подготовке к аттестации, а также разработана модель сопровождения аттестации. В рамках этой модели предполагается несколько компонентов деятельности:

Диагностико-аналитический компонент направлен на изучение результатов деятельности педагогов (достижений и затруднений), с их последующим анализом и определением образовательных потребностей. Диагностико-аналитический этап сопровождения аттестации педагогического работника наиболее важен и сложен, поскольку он закладывает основы для формирования и последующей реализации других компонентов системы. Сложность его заключается в том, что, во-первых, необходимо определить, какие стороны профессиональной деятельности педагога и с помощью какого диагностического инструментария будут исследованы.

Информационный компонент направлен на формирование информационного потока по вопросам нормативно-правового характера и

процессуальной составляющей аттестации. Решение поставленной задачи наиболее целесообразно начинать с формирования банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.) по данному вопросу. Необходимость создания банка обосновывается не только логикой выстраивания процесса сопровождения аттестации, но и выявленной на практике потребностью аттестуемых. Первостепенное внимание следует уделить информации нормативно-правового характера, которую лучше всего при сборе сразу распределять по уровням: федеральный, региональный, муниципальный, уровень образовательного учреждения. Работа в данном направлении будет более эффективной, если наряду с первоисточниками будет создан аннотированный каталог документов.

Как показала практика, наряду с дефицитом нормативно-правовой информации педагог испытывает также и нехватку знаний в области научно-методических и учебно-методических знаний. Это в свою очередь определяет направленность усилий методической службы на создание и постоянное обновление банка современных образовательных технологий и методик профильной или предметной направленности, научно-методическим, учебно-методическим пособиям, рекомендациям, а также образцам дидактического материала и др.

Реализация информационного компонента системы предполагает также максимальное использование возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ рассматриваем как ресурсное обеспечение всего процесса сопровождения аттестации педагогических работников. Одной из распространенных и доступных форм организации такой деятельности является ведение на сайте образовательного учреждения постоянной рубрики, посвященной аттестации.

Организационно-методический компонент направлен на обеспечение условий для реализации индивидуального маршрута подготовки педагога к предстоящей аттестации. Данные условия включают планирование и организацию курсовой подготовки, диссеминацию инновационного опыта, обобщение передового педагогического опыта, а также экспертизу учебно-методических материалов и их методическое сопровождение.

Обеспечение планирования и организации курсовой подготовки – одна из важнейших возможностей повышения профессиональной компетентности педагога практически по любым вопросам теории и практики педагогики. Осуществляется данная деятельность в соответствии с нормативно-правовой базой, регламентирующей организацию региональной системы повышения квалификации работников образовательных учреждений.

Психолого-педагогический компонент направлен на стимулирование собственной активности педагога, снятием повышенной тревожности и неуверенности педагога перед предстоящей аттестацией, вызванных, как правило, затруднениями методического характера. Ситуация усугубляется также и тем, что многие педагоги не умеют мобилизовать свои скрытые психологические ресурсы для оперативного решения личностных и профессиональных проблем. В этих условиях возрастает роль психолога, призванного помочь педагогу пройти все процедурные элементы аттестации без ущерба для здоровья.

Говоря о содержательном аспекте психолого-педагогического сопровождения аттестации, следует учитывать необходимость своевременной диагностики имеющихся психологических затруднений педагога, осуществляемой в рамках мониторинговых исследований посредством наблюдения, анкетирования, тестирования, бесед и т.д. Следует отметить, что полученный результат напрямую связан с количеством проведенных исследований. На протяжении всего межаттестационного периода такие исследования желательно проводить трижды. Первое исследование направлено на выявление исходного уровня психологического благополучия, имеющихся ресурсов педагога и выработку индивидуальной стратегии и тактики его сопровождения; второе – на определение динамики происходящих изменений с внесением соответствующих корректив; третье – на определение состояния психологического благополучия педагога непосредственно перед аттестацией.

В зависимости от состояния психологического благополучия педагога выбор мероприятий из указанных блоков может быть различным: от комплексного включения всех блоков в индивидуальный маршрут подготовки педагога к предстоящей аттестации до отдельных пунктов. При этом не следует забывать, что вся процедура психологического сопровождения педагога требует особой деликатности и корректности, в противном случае может быть получен отрицательный результат.

Таким образом, можно видеть, что при реализации компонентов модели научно-методического сопровождения аттестации создаются условия для постоянного профессионального роста педагогических работников. Следует подчеркнуть, что разработанная модель имеет универсальный характер, который заключается в возможности ее адекватного использования на всех организационных уровнях методической службы: от уровня образовательного учреждения, до муниципального и регионального. При этом компоненты системы выступают в качестве базиса для формирования плана сопровождения аттестации педагогических работников одинаково на всех уровнях методической службы.

## **Литература**

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Ozon, 2012. – 1376 с.
2. Об утверждении типового положения об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации : приказ МОН РФ от 17.06.93 N 256 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakonbase.ru/content/base/23282> (24.01.2017).
3. Об утверждении Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений : Приказ МОН РФ от 26.06.2000 N 1908 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrazovaniya-rf-ot-26062000-n-1908/> (29.01.2017).
4. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность : приказ МОН РФ от 7 апреля 2014 г. N 276 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70662982/> (9.02.2017).

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

### **УЧЕТ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНОСОВ**

#### **THE ACCOUNTING OF DIFFERENT ETHNOS STUDENTS' PERSONALITY DURING THE PROCESS OF EDUCATION**

*Буртовая Наталья Борисовна, Шишов Андрей Дмитриевич*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* личность, личностные свойства, свойства, процесс обучения, обучение, студенты, этнос.

*Key words:* personality, qualities, process of education, education, students, ethnos.

*Аннотация.* В статье рассматриваются такие понятия как «личность» и «личностные свойства», их характеристика и структура личности в целом. Актуальность данной статьи заключается в том, что все больше студентов из за рубежа начинают обучение в российских ВУЗах, это значит, что при обучении студентов преподаватель должен уделять особое внимание не только личностным особенностям каждого студента в частности, но и учитывать особенности личностных свойств студентов в зависимости от этноса, к которому они относятся.

В широком смысле и традиционном понимании личность – это человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. В качестве личностных свойств из всего многообразия свойств человека принято выделять те свойства, которые обуславливают общественно значимое поведение или деятельность человека. Центральное место в них занимают: система мотивов и задач, которые ставит

себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки людей (те их действия, которые реализуют или выражают отношения человека к другим людям) и способности человека (свойства, делающие его пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности).

В советской психологии принято выделять три группы свойств личности: темперамент, характер и способности. Структуру личности же советские психологи понимали с помощью рассмотрения взаимосвязи этих групп психических свойств. Как считает К. Платонов, структуру личности нельзя характеризовать как систему, складывающуюся из нескольких различных групп психических свойств или из нескольких подсистем. Также он отмечает, что знания, умения и навыки, индивидуальные особенности психических процессов и свойства темперамента действительно являются относительно самостоятельными подсистемами, каждая из которых имеет свою специфическую структуру и зависит от специфических условий. Но все эти подсистемы не входят в систему свойств личности, ибо находятся в многозначных связях со свойствами личности. Компонентами структуры личности являются только такие психические свойства, которые находятся во взаимно однозначной или многозначной зависимости от отношений личности. Каждое свойство личности одновременно является выражением и направленности, и характера, и способностей; оно формируется в деятельности и вместе с тем в той или иной степени зависит от наследственных задатков.

Л. С. Выготский отмечал, рассматривая состояние психологической науки, что для нее закрыта главная проблема всей психологии – проблема личности и ее развития. В своих работах Выготский выделяет четыре идеи – некие предпосылки для становления психологической концепции личности. Первая идея – идея активности индивида (инструментальный метод: принцип активности индивида – активное вмешательство человека в ситуацию, его активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов). Вторая идея – мысль Выготского об основной особенности психических свойств человека: их опосредствованном характере (применение знаков, т. е. переход к опосредствующей деятельности, в корне перестраивает психику, усиливая и расширяя систему психической активности). Третья идея – положение об интериоризации социальных отношений (общение рассматривается им как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств, это означает, что социальные отношения несут, отпечаток индивидуальности).

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность человека, ее самобытность, самооцен-

ность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования.

При реализации такого подхода процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, мыслительных и поведенческих особенностей учащихся, а отношения «учитель-ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Целью данной работы является намерение доказать важность учета личностных свойств студентов разных этносов в процессе обучения. В качестве испытуемых были привлечены студенты магистратуры Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), посещающие курсы русского языка для иностранцев в количестве 10 человек, и студенты бакалавриата ТГПУ (10 человек), для которых русский язык является родным.

В нашем исследовании мы ставим целью показать с помощью анкетирования сходства и различия в личностных свойствах различных этносов на примере обучающихся из Таджикистана и России, тем самым в данной работе обращаем внимание не только на важность учета свойств личности каждого студента в частности, но и указываем на необходимость учитывать свойства личности, характерные для отдельного этноса и культуры страны в целом. Для этого испытуемым было предложено два опросника: по методике В. А. Якунина и по методике Т. И. Ильиной.

Сначала испытуемым было предложено ответить на вопросы анкеты по методике изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной (50 вопросов), в которой нужно было выразить свое согласие или несогласие с каждым утверждением, утверждения затрагивали сферу учебы, отношение к будущей профессии и общение со сверстниками. Данная методика позволяет максимально точно ведущие мотивы учебной деятельности каждого. После прохождения данной методики становится возможным определить главный мотив обучения человека в вузе: приобретение знаний, овладение профессией или получение диплома.

Данный тест позволил сделать вывод, что для всех опрошенных студентов все три критерия имеют значение (приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома). Никто из опрошенных не получил ноль баллов по каждому из этих пунктов, а значит в той или иной степени данные цели имеют значение как для студентов из Таджикистана, так для студентов из России.

В результате анкетирования выяснилось, что для большей части студентов из России получение диплома является главной целью обучения в вузе, 40 % опрошенных русских замотивированны именно этим. Также получение диплома стало главной причиной обучения и для магистрантов из Таджикистана (55 % опрошенных).

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1) Как для студентов из России, так для студентов из Таджикистана главной целью обучения в вузе является получение диплома, но таджики на 15 % больше заинтересованы, чем русские.

2) Приобретение знаний одинаково важно для обучающихся из обеих стран, 30% опрошенных из каждой страны выбрали эту цель как приоритетную.

3) Овладение профессией является настолько же привлекательным делом для русских студентов как и приобретение знаний, но студенты из Таджикистана наименее заинтересованы в этом, стремление к приобретению знаний в приоритете присутствует только у 15 % опрошенных таджиков.

Затем опрошенным студентам было предложено пройти тестирование по методике изучения мотивов учебной деятельности студентов В. А. Якунина. Студентам необходимо было выбрать из списка шестнадцати мотивов учебной деятельности пять наиболее значимых.

По результатам данного тестирования можно сделать ряд выводов:

1) Наиболее важными мотивами учебной деятельности для русских студентов оказались: получить диплом, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», постоянно получать стипендию, успешно продолжить обучение на последующих курсах, приобрести глубокие и прочные знания.

2) Для студентов из Таджикистана важными мотивами стали: не отставать от сокурсников, получить диплом, достичь уважения преподавателей, быть примером для сокурсников, избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

3) Некоторые мотивы учебной деятельности не выбрал ни один из опрошенных студентов: получить интеллектуальное удовлетворение, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, быть постоянно готовым к очередным занятиям.

4) Наиболее значимыми мотивами учебной деятельности для студентов обоих этносов является получение диплома.

Хотелось бы отметить, что учет личностных свойств является действительно важным критерием при построении взаимоотношений «учитель-ученик» т.к. невозможно говорить о полноценном образовательном процессе без учета личности каждого обучающегося. Понимание норм поведения и отношения к образовательному процессу в целом представителей того или иного этноса дает возможность преподавателю более грамотно построить образовательный процесс и достигнуть взаимопонимания со студентами.



## **Литература**

1. Петровский, А. В. Психология в России. XX век / А. В. Петровский. – Москва : УРАО, 2000. – 312 с.
2. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов. – Москва : Сфера, 2002. – 420 с.
3. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychologies.ru> (08.04.17).
4. Гуманитарно-правовой портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psyera.ru> (10.04.17).
5. Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psy.rin.ru> (11.04.17).

УДК 373.1.02  
ГРНТИ 14.25.05

### **ПРОГРАММА «ЗДОРОВЬЕ» КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ THE PROGRAM “HEALTH” AS THE BASIS OF INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL**

*Даниленко Анна Васильевна, Винниченко Наталия Львовна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* взаимодействие, формирование здоровья, субъекты образовательного процесса.

*Key words:* interaction, formation of health, the subjects of the educational process.

*Аннотация.* Рассматривается важность организации взаимодействия семьи и школы при реализации целевой программы «Здоровье». Особое внимание уделяется возможности разрешения противоречий во взаимодействии субъектов образовательного пространства. Отмечаются особенности взаимодействия семьи и школы в условиях села, ориентированных на решение проблем сохранения, восстановления и укрепления здоровья учащихся.

Демократические перемены в российском обществе тесно связаны с активными усилиями по реформированию системы образования. В соответствии со стратегией модернизации общего образования эти усилия направлены на создание условий, обеспечивающих гуманистический характер и высокое качество получаемого образования, направленность системы образования на развитие и поддержку индивидуальности каждого ребенка, возможность для его самоопределения и самореализации. Согласно современному понятию «образование личности» образовательный процесс рассматривается как результат личной заботы, личной ответственности, личных заслуг и неудач самого школьника, а также как его деятельность по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности.

В современных условиях к образованию, как одному из самых устойчивых социальных институтов, предъявляются довольно высокие требования. Важным фактором и условием эффективного образовательного процесса выступает взаимодействие его субъектов. Все отчетливее проявляется необходимость формирования такого образовательного сообщества, где его субъекты (родители, педагоги, учащиеся) понимают и принимают общие цели и задачи образовательного процесса, объединяют свои усилия по формированию личности, способной успешно адаптироваться к реалиям современного общества и производства.

Успешное взаимодействие субъектов образовательного процесса становится важнейшим средством повышения качества образования и воспитания детей разного возраста. В настоящее время обнаруживаются существенные противоречия в понимании целей, задач современного образования родителями, учителями, многими обучающимися. Родители склонны рассматривать школу, прежде всего, как учреждение, готовящее молодого человека к продолжению образования в профессиональном учебном заведении. Подростки нередко воспринимают обучение в школе как нечто вынужденное, заставляющее приобретать невостребованную жизнью сумму знаний, а многие учителя видят цель своей работы в обеспечении такого образовательного процесса, при котором почти все дети успешно осваивают получаемые ими на уроках знания, независимо от понимания их смысла [ 1].

Также обнаруживаются существенные противоречия в понимании целей и задач современного воспитания подростков родителями и учителями. Многие взрослые видят его в приобретении детьми таких качеств как инициативность, активность в учебе и труде, стремление самостоятельно совершенствовать приобретенные знания и умения, способность ценить опыт старших поколений. Сами подростки нередко считают, что следует быть беспринципными, самоуверенными, жесткими, подчас наглыми, чтобы добиться успеха в современной жизни. Необходимой согласованности и взаимодействия в подготовке подрастающего поколения к современной жизни в действиях основных субъектов образовательного и воспитательного процесса не обнаруживается [2].

Взаимодействие как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи является основой организации образовательного процесса. Оно представляет собой многоплановое или полиморфное взаимодействие. Это и собственно педагогическое взаимодействие ученика и учителя; это и взаимодействие учеников между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воз-

действовать на учебно-педагогическое взаимодействие. Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия его субъектов. Только при активном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса педагогов – учащихся – родителей становится реальной целью школы: выпустить в жизнь молодых людей не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, компетентными, самостоятельными, способными совершенствовать себя и окружающий мир.

Взаимодействие семьи и школы как субъектов образовательного процесса успешно организуется при решении проблем, актуальных для всех субъектов. Одной из таких проблем является здоровье ребенка. Укрепление здоровья в образовательном процессе является одной из ведущих задач как для школы, так и семьи.

К настоящему времени признано очевидным, что с помощью только медицинской науки и базирующегося на его основе здравоохранения невозможно достигнуть оптимального уровня здоровья населения. Проведенные исследования ученых показывают, что дети являются наиболее уязвимой группой риска. Причинами ухудшения здоровья детей являются социальные, экономические и экологические условия, ухудшение состояния здоровья матерей, недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей, стрессы, дефицит двигательной активности, неполноценное питание, частичное разрушение служб врачебного контроля.

Исследования НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН позволили также выявить школьные факторы риска, которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей. К ним относятся: нерациональное питание детей и подростков, в том числе и школьное; интенсификация образовательного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям обучающихся; статичность положения обучающихся и их низкая двигательная активность; нарушение санитарно-гигиенических норм и правил в организации образовательного процесса; отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни. Также значительная доля детей рождается с отклонениями в состоянии здоровья. В школу они приходят в подавляющем большинстве уже нездоровыми; с годами патология накапливается и усугубляется. В итоге к окончанию школы до 90% учащихся имеют функциональные отклонения, пограничные состояния и хронические заболевания.

Низкий уровень здоровья, отягощенность патологией оказывают негативное воздействие на работоспособность школьников, их обучаемость, качество получаемого образования в целом. Поэтому в школе

нужно сберечь и укрепить здоровье и только при активном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса педагогов – учащихся – родителей можно этого достичь.

Взаимодействие семьи и школы может хорошо прослеживаться при реализации образовательной программы по формированию здоровьесберегающей среды в школе. Программа разрабатывается и реализуется с учетом конкретных условий и возможностей школы. Особенно важно это для сельских школ, возможности которых ограничены, школа же является тем центром, который может активизировать усилия всех субъектов для решения данной проблемы [3]. Так, в Шегарской средней общеобразовательной школе № 1 с. Мельниково Томской области разработана целевая программа «Здоровье», которая позволяет включить в процесс здоровьесбережения всех субъектов: школу, семью, жителей села.

При определении путей и средств влияния здоровьесберегающей, здоровьесформирующей среды образовательных учреждений на формирование, укрепление и сохранение здоровья школьников при разработке программы нужно исходить из компонентов физического, психического, социального здоровья человека. Разработка программы «Здоровье» должна основываться на документах, законодательно-правовых актах Российской Федерации, гарантирующих право на охрану здоровья, образование, оздоровление и отдых всем детям.

Целью программы «Здоровье» является сохранение и укрепление здоровья обучающихся в образовательном учреждении. Для достижения этой цели каждый из субъектов взаимодействия решает свои, но взаимосвязанные задачи: школа организует образовательный процесс, применяя здоровьесберегающие, здоровьесформирующие технологии; семья создает условия для удовлетворения потребностей ребенка в здоровом образе жизни, в формировании потребности в соблюдении элементарных гигиенических норм и правил. Ребенок под воздействием семьи и школы постепенно осознаёт ценность здоровья, формирует умения здорового образа жизни и ответственность за свое здоровье. В этом взаимодействии важную роль играют и привлеченные специалисты: медицинские и социальные работники, органы местного управления.

Если рассматривать образовательную программу как «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве, которое имеет четко выраженную вертикальную и горизонтальную составляющую. По вертикали целесообразно выделить три ступени, каждая из которых включает субъектов образовательного пространства, характеризующихся общими для них возрастными, учебными и психологическим

особенностям, то есть на каждой ступени формируется собственное образовательное пространство.

В рамках программы для каждой ступени реализуется свой план мероприятий: тематические классные часы, совместные тренинги, лектории и семинары для родителей и учителей, совместные мероприятия для родителей, детей и др. мероприятия. Ежегодно в конце учебного года проводится анализ результатов внедрения программы «Здоровье» и корректировка плана мероприятий на следующий учебный год.

Программа «Здоровье» представляет собой своеобразный «слоеный пирог», каждый «слой» которого представляет структурированную систему, в рамках которой решаются обучающие, воспитательные, развивающие задачи. Причем структурирование предполагает не только создание разнообразных форм внеурочной деятельности, но и широкий вариативный компонент учебного плана, многообразие в содержании образования. В такой ситуации дальнейшее структурирование зависит от самоопределения субъектов данного образовательного пространства, то есть любой горизонтальный «срез» представляет сложную, постоянно меняющуюся, развивающуюся и потому нестабильную систему, в отличие от вертикальной структуры, которая более упорядочена и менее динамична [4]. Программа «Здоровье» находится во взаимодействии с другими образовательными программами школы.

При реализации программы «Здоровье» в сельской школе нужно в первую очередь сгладить противоречия в позициях субъектов образовательного пространства. Главное противоречие между позицией сегодняшней школы и позицией многих родителей в отношении ребенка заключается в характере основных требований. Школа своей главной задачей видит оптимальное развитие каждого ребенка, соответствующее его возрасту и индивидуально-личностным особенностям, склонностям и способностям. Здесь главным является не накопление знаний, умений, навыков, а достижение определенного уровня познавательного, социально-личностного и эстетического развития. В основу оценки такого развития берется не абсолютная, а относительная успешность, темп продвижения ребенка.

Многие же родители подходят к оценке успешности своих детей формально, измеряя её количеством и соотношением положительных и отрицательных отметок, недооценивая индивидуальные склонности, особенности и трудности именно данного ребенка, стремясь, чтобы их ребенок был «как все», а не шел своим собственным путем. Поэтому одна из главных задач школы – сделать родителей своими единомышленниками, разделяющими цели и задачи школы.

Многие родители не готовы к тем трудностям, которые они встретят при освоении ребенком образовательных программ. Прежний опыт традиционного обучения не дает возможность родителям оказать детям содержательную помощь. Педагог должен подготовить взрослых к новой роли – родителей ребенка, обучающегося в новой системе. Начинается активное взаимодействие «педагог – родитель» через различные педагогические формы: индивидуальные собеседования, консультации по учебным предметам, открытые уроки, внеклассные мероприятия, родительские собрания, психологические тренинги. Постепенно родители осознают свою роль: не становиться учителем дома, но оказывать ребенку эмоциональную, психологическую поддержку, предоставлять детям максимально возможную самостоятельность в организации своих действий по выполнению домашнего задания и только положительно оценивать деятельность ребенка, укрепляя его психологическое здоровье.

Каждая школа должна сама определить, какую систему взаимодействия субъектов образовательного процесса необходимо выстраивать с учетом возможностей школы, возможностей сельского поселения. Взаимодействие семьи и школы представляется как совокупность всех применяемых в образовательном процессе приемов, технологий, не только оберегающих здоровье детей, но способствующих воспитанию у них культуры здоровья. Последнее принципиально важно, ибо задача школы и родителей не только сохранить здоровье ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к дальнейшей успешной жизни, недостижимой без знаний о культуре здоровья и достаточного уровня здоровья человека.

### **Литература**

1. Замаядинова, О. В. Преемственность формирования здорового образа жизни в общеобразовательной школе и в вузе / О. В. Замаядинова // Инновационные процессы в высшей школе: сб. материалов XIV Всероссийской науч.-практ. конф. / под общ. ред. В. Г. Лобанова. – Краснодар, 2008. – С. 256-258.
2. Малярчук, Н. Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов / Н. Н. Малярчук // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 55-59.
3. Ирхин, В. Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. ... докт. пед. наук (13.00.01) / В. Н. Ирхин. – Барнаул, 2002. – 283 с.
4. Щедрина, А.Г. Научные основы формирования здорового образа жизни детей и подростков : монография / А. Г. Щедрина. – Новосибирск, 2014. – 223 с.

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕЖДУНАРОДНОГО  
СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИИ И КАЗАХСТАНА**

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTERNATIONAL  
COOPERATION IN THE HIGHER EDUCATION  
OF RUSSIA AND KAZAKHSTAN**

*Ефремова-Шершукова Надежда Александровна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* высшее образование, международное сотрудничество, Россия, Казахстан.

*Key words:* higher education, international cooperation, Russia, Kazakhstan.

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности международного сотрудничества высших учебных заведений стран СНГ (на примере России и Казахстана). Установлено, что международное сотрудничество значительно обогащает деятельность системы высшего образования, повышает качество образовательных и научных результатов, способствует подготовке кадров и включению коллектива в общемировое образовательное пространство.

Бурное развитие науки, рост инновационных процессов в сфере производства и бизнеса приводят к необходимости постоянного обновления знаний студентов вуза и непрерывного повышения качества их подготовки. Высшее образование в современное время становится одним из важнейших факторов социально-экономического развития современного государства. Исходя из этого, стратегией развития системы высшего образования в современных условиях должна стать интеграция образования, науки и производства, позволяющая создать образовательную среду, обеспечивающую подготовку компетентного специалиста, способного к осуществлению инновационной профессиональной деятельности в непрерывно и неконтролируемо изменяющихся внешних условиях.

Национальная политика большинства государств в области инновационной деятельности предлагает формирование такой системы образования, которая сможет обеспечить качественную подготовку новой генерации квалифицированных специалистов, восприимчивых к инновациям, готовых создавать и реализовывать инновационные проекты.

На пути решения этой насущной проблемы стоит ряд препятствий и одной из самых главных из них является малоэффективная советская традиция обмена и использования научной информации, для которой характерна закрытость, труднодоступность. Между тем, в современных

условиях, инновационное развитие страны невозможно без широкого обмена научной информацией, обучения будущих специалистов навыкам работы с новейшими достижениями в области науки и техники. Это значит, что международное сотрудничество в образовании должно стать составной частью общей подготовки специалиста XXI века, так как оно способно стать своеобразным стабилизирующим элементом развития процессов взаимодействия в экономике, политике и других сферах. И в этой связи возникает насущная потребность в привлечении в образовательный процесс современного вуза зарубежных ученых, которые не только смогут передать комплекс соответствующих знаний, но и разовьют способность человека оценивать явления с позиции другого человека, другой культуры, другой социально-экономической формации.

Новым направлением развития сотрудничества в области высшего образования является сотрудничество внутри СНГ. Это сотрудничество отвечает коренным, стратегическим интересам всего Содружества. Формирование единого образовательного пространства в Содружестве Независимых Государств – необходимое условие для дальнейшего развития сотрудничества в экономике и других сферах. Сотрудничество в этой области формируется на основе международных принципов сотрудничества, признание прав каждого государства на свою модель образования.

Каким же образом должно быть организовано международное сотрудничество в области высшего образования? Изначально необходимо не только четкое понимание необходимости такого сотрудничества, но и взаимное понимание, какие конкретные цели оно призвано решать, в каких формах этот процесс должен проходить, какие условия необходимо создать, какие сложности могут встретиться на пути реализации совместных проектов.

Исходя из того, что основными функциями международного сотрудничества высших учебных заведений являются совершенствование образовательной деятельности вуза, развитие академической мобильности, содействие развитию инфраструктуры вуза, укрепление внешней культурной политики государства, можно определить и основные цели развития международной деятельности вузов. Ими являются: дальнейшая интеграция в мировую систему высшего образования, интернационализация образования, стимулирование инновационного потенциала посредством сотрудничества с высшими учебными заведениями мира, укрепление межкультурного и профессионального сотрудничества, выявление оптимальных путей выхода на мировой образовательный рынок.



Для реализации указанных целей необходимо решение следующих задач. Во-первых, должны быть определены приоритетные направления развития научных связей с конкретными странами, регионами, вузами и организациями и формирование на их основе международных программ и проектов сотрудничества. Во-вторых, необходимо принимать активное участие в реализации международных договоров, соглашений и протоколов с зарубежными партнерами о сотрудничестве в образовательной и научно-исследовательской областях, предусматривающих взаимный обмен студентами и преподавателями. При этом академическая мобильность представляет собой многоплановый процесс обмена учащимися и сотрудниками учебных заведений, свободного перемещения специалистов, а также создания возможностей для движения интеллектуальных ресурсов между образовательными и другими учреждениями разных стран. В-третьих, инициировать процесс широкого участия профессорско-преподавательского состава и студентов в международных конференциях, проводимых за рубежом. В-четвертых, приглашать специалистов и исследователей из зарубежных стран для участия в различных научных проектах, конференциях, симпозиумах и т.д., проводимых вузом. В-пятых, максимально активизировать процесс вхождения в систему международного научно-информационного и коммуникационного пространства.

Таким образом, наиболее перспективными формами международного сотрудничества вузов в современных условиях могут быть: двусторонние и многосторонние программы обмена между вузами; учебные стажировки; научные стажировки; совместные мероприятия вузов, от научно-образовательных международных конференций до научных исследований и разработок; профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации иностранных граждан по различным специальностям, направлениям и программам; совместные межвузовские программы включенного, параллельного, продолженного обучения за границей.

Среди направлений международного сотрудничества в высшем образовании России и Казахстана наиболее перспективными и экономически реальными являются следующие формы взаимодействия:

- Одним из наиболее эффективных направлений может быть обмен между высшими учебными заведениями России и Казахстана, программами, студентами, аспирантами, профессорами и научными работниками.
- Не менее важным является разработка, внедрение и реализация совместно разработанных образовательно-профессиональных программ бакалавриата и магистратуры.

- Сотрудничество в области научно-методической работы. Основными мероприятиями в этой связи является взаимное участие в научно-практических и методических семинарах и конференциях.
- Организация совместных образовательных и исследовательских центров в городах России и Казахстана, которые могут быть локализованы, в том числе и в бизнес-инкубаторах при вузах-партнерах.
- Участие в международных проектах в области образования, науки и культуры.
- Организация выставок достижений в области образования и науки и участие в них.
- Участие высших учебных заведений в создании телекоммуникационных систем для обмена информационными ресурсами и в перспективе организации системы дистанционного обучения в новой информационной среде, которая даст возможность студентам проходить курс обучения в течение всего периода времени без выезда за границу.

Таким образом, можно резюмировать, что расширение форм международного сотрудничества высших учебных заведений представляется на сегодняшний день важным аспектом в развитии сферы образовательных услуг. Международное сотрудничество значительно обогащает деятельность вуза, расширяет сферу интересов и практических результатов в науке, учебно-методической работе, подготовке кадров, способствует приобщению коллектива к мировой культуре. Развитие международного сотрудничества позволяет не только осуществлять подготовку специалистов на высоком уровне, но и способствует интеграции систем образования в мировое образовательное пространство.

### **Литература**

1. Галаган, А.И. Интеграционные процессы в области высшего образования в странах Содружества Независимых Государств / А.И. Галаган // СОЦИС. – 2000. – № 2. – С.208-223.
2. Гротус, У. Значение международного академического сотрудничества и обмена для развития общества / У. Гротус // Высшее образование в Европе. – 2003. – Т. 28. – № 1. – С. 8-10.
3. Зновенко, Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования : дис ... канд. пед. наук / Л. В. Зновенко. – Омск, 2008. – 272 с.
4. Иванов, Д. И. Развитие международного сотрудничества российских вузов : дис. ... канд. пед. наук / Д. И. Иванов. – Казань, 2002. – 182 с.
5. Козлова, Д. К. Методика оценки эффективности инновационной программы образования : дис. ... канд. экон. наук / Д.К. Козлова. – Санкт-Петербург, 2008. – 152 с.
6. Кузьмин А.В. Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании : дис. ... канд. экон. наук / А. В. Кузьмин. – СПб., 2007. – 170 с.

7. Ларионова, М. Международное сотрудничество как ресурс развития вуза / М. Ларионова, Д. Суслова // Ректор вуза. – 2012. – № 7. – С. 22-27.
8. Лымарь, А. Б. Международная интеграция российского образования: программно-проектный и коммуникативный аспекты : дис. ... канд. социол. наук / А. Б. Лымарь. – Москва, 2005. – 177 с.
9. Неборский, Е. В. Формы осуществления интеграции образования, науки и производства в университетах США и Японии : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Неборский. – Москва, 2011. – 191 с.
10. Полищук, И. Г. Международное сотрудничество как фактор развития образовательной среды педагогического университета : дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Полищук. – СПб., 2000. – 119 с.
11. Пономарева, Е. В. Сетевая модель международного взаимодействия университетов : дис. ... канд. соц. наук / Е. В. Пономарева. – Саратов, 2008. – 188 с.
12. Пушкарёва, Е. А. Специфика современной интеграции образования и науки : социально-философский анализ : дис. ... докт. филос. наук / Е. А. Пушкарёва. – Новосибирск, 2009. – 305 с.
13. Смирнова, В. А. Международное сотрудничество Республики Казахстан в сфере высшего образования (1991-2005 гг.) : дис. ... канд. ист. наук / В. А. Смирнова. – Волгоград, 2006. – 316 с.
14. Харитонова, О. В. Академическая мобильность в пространстве высшего образования / О.В. Харитонова // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 41-45.

УДК 37  
ГРНТИ 14

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОСТЮМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОГБПОУ КИПТСУ**

## **TECHNOLOGY OF DESIGN OF THE COSTUME IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KIPTSU**

*Исаева Жанна Викторовна*

Научный руководитель: А. К. Коллегов, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* технология, проект, проектирование, процесс, дизайнер, дизайн костюма, руководитель, компетентность, эскиз, графические средства, конструкторско-технологическое проектирование.

*Keywords:* echnology, project, design, process, designer, costume design, leader, competence, sketch, graphic tools, design and technological design.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается технология проектирования костюма в образовательном процессе ОГБПОУ КИПТСУ. Примером послужила программа ПМ 01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов». Автор показывает этапы дизайн проектирования, результатом которого является эстетическая и утилитарная значимости.

Одной из приоритетных задач профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных проектировать сложные модели, решать производственные проблемы, прогнозировать и выдавать конечный результат (продукт деятельности). Технологический подход, предполагающий логическую взаимосвязь и осознанность, становится приоритетным в построении и развитии образовательного процесса в современной системе российского образования. Технологический подход в профессиональном обучении в настоящее время активно разрабатывается и освещается в научной психолого-педагогической литературе: в работах В. П. Беспалько, М. Е. Бернацкого, В. В. Гузеева, Т. А. Ильиной, А. Я. Савельева и др. Технологический подход, представляя собой внедрение в образование системного способа мышления, открывает новые возможности для концептуального и проекторочного освоения различных областей и аспектов образовательной деятельности

Образовательные технологии является важной составляющей технологического процесса, так как они ведут к системной целостности процесса, в том числе при разработке художественно-конструкторских решений костюма в образовательном процессе ОГБПОУ КИПТСУ (Колледж индустрии питания торговли и сферы услуг).

Колледж индустрии питания торговли и сферы услуг является правопреемником следующих учебных заведений XX века: Томская профессионально-техническая школа художественного промысла (1944-1963); Томское ГПТУ-13 (1963-1981); Томское СПТУ-13 (1981-1984); Томское ПТУ-13 (1984-1994); Томский профессиональный лицей № 13 «Молодёжная мода» (1994-2008); Томский колледж дизайна и сервиса (2008-2015); Колледж индустрии питания торговли и сферы услуг – с 18 августа 2015 года. Таким образом, с 1947 года в г. Томске начали готовить портных.

Колледж создан для предоставления образовательных услуг начального (программа НПО) и среднего профессионального образования (СПО) по специальностям: закройщик-портной, модельер-конструктор и дизайнер одежды. Все специальности на сегодняшний день актуальны и востребованы. Специальность «дизайн одежды» охватывает в полном объеме весь технологический процесс: от идеи до готового изделия в материале. Дизайнер одежды – это специалист лёгкой промышленности, он занимается проектированием и созданием швейных изделий. В силу специфики, в обязанности дизайнера одежды входит, помимо разработки концепции коллекции, еще и подбор тканей и фурнитуры, а также составление технической документации, сопровождающей производство. Для передачи полноценного образа дизайнер придумывает аксессуары и дополнения, адаптируя их к по-

вседневной жизни. В противном случае, как бы красиво и роскошно не выглядели идеи, они не будут востребованы.

В технологию образовательного процесса колледжа включены преподаваемые дисциплины практического и теоретического блока по профилю специальности: «Рисунок с основами перспективы», «Живопись с основами цветоведения», «История дизайна», «Материаловедение», «Основы конструирования швейных изделий», «Основы моделирования швейных изделий». Прослеживается междисциплинарная связь профессионального цикла в виде профессиональных модулей (ПМ). В процессе освоения вышеперечисленных дисциплин осуществляется учебная и (или) производственная практика, тем самым обеспечивая требуемую завершенность действий, что и приводит к достижению поставленной цели.

Дизайн как вид профессиональной деятельности многоаспектен. В любой области обучающемуся необходимо сформировать ряд профессиональных качеств: гибкость ума, творческое мышление, креативность (умение отойти от стандартов и сложившихся стереотипов), функциональность. Работа дизайнера уникальна еще и тем, что объектом творчества в результате всех этапов является человек, независимо от его возраста и социального статуса. Дизайн-проектирование имеет и эстетическую, и утилитарную значимость, удовлетворяющую, прежде всего, жизненные потребности.

В качестве технологии проектирования костюма в образовательном процессе КИПТСУ, приведен пример на основании ПМ 01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов».

Дизайнер базовой подготовки должен обладать профессиональными компетенциями. Поэтому при разработке художественно-конструкторских решений костюма должны быть соблюдены все этапы проектирования:

1. Проводить предпроектный анализ для разработки дизайн-проектов;
2. Осуществлять процесс дизайнерского проектирования с учетом современных тенденций в области дизайна;
3. Производить расчеты технико-экономического обоснования предлагаемого проекта;
4. Разрабатывать колористическое решение дизайн-проекта;
5. Выполнять эскизы с использованием различных графических средств и приемов [2].

Процессу проектирования предшествует предпроектный анализ. Это один из сложнейших этапов ввиду высокой значимости не только на стадии определения темы и первоисточника, но и в период изучения истории появления того или иного стиля в мировой культуре,

влияния и анализа современных тенденций моды, разработки концепции проектной деятельности относительно выбранной темы.

Вторым этапом является проектно-графическая часть. Она включает эскизную часть, выполненную в различных графических исполнениях, в том числе и колористическом решении для большей выразительности и передачи характера проектируемого изделия, а также содержит поиск силуэтного и композиционно-конструктивного решения изделий коллекции. На техническом рисунке могут быть представлены некоторые уточнения в виде схем, моделей узлов конструкции или способы их обработки.

На этапе конструкторско-технологического проектирования, обучающийся должен уметь грамотно описать разрабатываемую модель: указывать вид и назначение изделия, материал; указывать форму (силуэт), покрой, застёжку; давать характеристику конструкции полочек, спинки, рукава, воротника; акцентировать внимание плечевого пояса и линии талии; указывать вид отделки бортов, лацканов, воротника, клапанов, рельефов, низа и т. д.; указывать рекомендуемые размеры, роста, полнотную группу, возрастную группу.

При выполнении экономической части проекта обучающийся должен показать умения применять теоретические знания по курсу «Экономика и управление», практически использовать в организации и планировании швейных предприятий. [3].

Таким образом, проектная деятельность носит исследовательский и аналитический характер. Все операции контролируется преподавателем, организуя отдельные этапы процесса, иногда могут носить консультационный характер. При этом приоритетными в формировании профессиональных компетенций являются проектно-исследовательская работа, выпускная квалификационная работа, а также конкурсная среда.

Благодаря конкурсам обучающимся предоставляются условия для комбинирования и соединения знаний с практическим опытом. Так, наиболее значимыми являются следующие конкурсы, в которых принимали участие и занимали призовые места обучающиеся КИПТСУ: Межрегиональный конкурс молодых дизайнеров «ВИДиМО» (Томск); областной конкурс молодых дизайнеров, парикмахеров и стилистов «Леди Имидж» (Томск); областной культурно-просветительский проект «Наше наследие» (Томск); областной фестиваль молодежных субкультур «МЫ ВЫБИРАЕМ ЖИЗНЬ!» (Томск); международный фестиваль искусства и дизайна «Формула моды: Восток – Запад (Омск); международный фестиваль этнического костюма «Подиум ЭТНО. Содружество» (Хужир на острове Ольхон); Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Национальный чемпионат WorldSkillsRussia по компетенции

«Дизайн костюма» (31 Fashion Technology) (Томск, Новосибирск, Казань, Москва).

Ярким итогом конкурсов-проектов становятся творческие союзы «дизайнер и парикмахер» или «дизайнер и стилист». И, как правило, такое профессиональное сотрудничество помогает усовершенствовать коллекцию, донести гармонию и целостность образов, в какой-то степени добавить вариативности и импровизации, что, так или иначе, одухотворяет дизайнера, укрепляя коммуникативные качества, развивая умения самообразования через способность учиться друг у друга.

В заключение хочется отметить, что технология проектирования костюма свидетельствует о системном подходе, развивает и воспитывает у будущих дизайнеров чувство стиля и вкуса. Дизайнер одежды должен не только следить за тенденциями моды наступающих сезонов, но и хорошо знать наследие прошлого. Дизайнер сегодня – это высокоинтеллектуальная личность, обладающая колоссальными знаниями, в том числе в области высоких технологий: обработка эскизов в графических программах: Corel DRAW, Photoshop, Adobe InDesign, а также освоение новых машин в промышленной и текстильной областях. Технологичность специалиста проявляется в умении осознанно выстроить логическую цепочку на пути к цели, что невозможно без владения логикой развития результата, опыта, взаимоотношений в коллективе. Это достаточно длительный и трудоемкий процесс, обусловленный отбором операций, пропущенных через фильтр педагогического опыта.

---

### Литература

1. Исаева, Ж. В. Практикум. Рисунок с основами перспективы / Ж. В. Исаева. – Томск : ОГБОУ СПО «КИПТСУ», 2016. – 48 с.
2. ФГОС СПО по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) (2014). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [kpfu.ru/portal/docs/F1715831807/54.02.01.Dizajn\\_po\\_otraslyam\\_.pdf](http://kpfu.ru/portal/docs/F1715831807/54.02.01.Dizajn_po_otraslyam_.pdf).
3. Исаева, Ж. В. Методические рекомендации по выполнению дипломной работы по специальности Дизайн (по отраслям) / Ж. В. Исаева, О. В. Волынцева, Т. Б. Фомина. – Томск : ОГБПОУ «ТКДС», 2014. – С. 32.

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **THE PECULIARITYS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH-SCHOOL CHILDREN**

*Лепина Светлана Михайловна*

Научный руководитель: Н. Б. Буртовая, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* компетентность, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, школьники, подросток, старшие школьники, обучение.

*Key words:* competence, communicative competence, components of communicative competence, pupil, teenager, high-school children, education.

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности коммуникативной компетенции у школьников на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе. В работе обращено внимание на само понятие «коммуникативная компетентность», на ее модели, компоненты и составляющие. Важным аспектом статьи является формирование коммуникативной компетенции именно у подростков т.к. данный процесс проходит у представителей этого возрастного промежутка особенно остро. Актуальность данного исследования заключается в выявлении коммуникативной способности старших школьников. Результаты исследования раскрывают характерные особенности коммуникации школьников в период завершения обучения в общеобразовательной школе, определяют их коммуникативные умения.

Коммуникативные способности есть у каждого, частью коммуникативных умений и навыков все мы в какой-либо степени обладаем с детства. Но деятельность современного школьника старших классов требует от него достаточно развитой коммуникативной компетентности, которая заключается в свободном владении всей совокупностью навыков и умений, полученных ранее в школе, необходимых для эффективного вербального и невербального общения и взаимодействия. Так как выпускники школы особенно нуждаются в умении правильно и грамотно с точки зрения коммуникации строить диалог. Этот навык является одним из основополагающих при поступлении в высшее учебное заведение, среднее специальное учебное заведение или в целом для успешного взаимодействия с людьми в новой «взрослой» жизни.

Термин «коммуникативная компетенция» вводит в обращение Д. Хаймс. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности,



позволяющие быть участником речевой деятельности. Д. Хаймс был одним из первых ученых, который наглядно показал обществу, что овладение языком подразумевает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления.

И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, словесному менталитету».

В общепринятом смысле коммуникативная компетенция определяется как эффективность общения: способность и реальная готовность к речевому общению, адекватная целям, сферам и ситуациям общения, способность к речевому взаимодействию и речевому действию.

В нашей работе мы придерживаемся мнения, что коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, также коммуникативную компетентность можно рассмотреть как интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида.

В модели коммуникативной компетентности выделяют: социально-психологический, индивидуально-психологический и психофизиологический уровни; коммуникативная компетентность представляет собой совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющая эффективно выполнять коммуникативные функции; в структуре коммуникативной компетентности выделяются поведенческие, аффективные, когнитивные, регулятивные, информационные составляющие; ядро коммуникативной компетентности составляют направленность, установки, ценностные ориентации, мировоззрение человека.

При рассмотрении коммуникативных функций личности наряду с традиционно выделяемыми сторонами общения (коммуникативная, перцептивная и интерактивная), выделяются также: информационная, социальная и психологическая функции коммуникации.

Коммуникативная компетенция включает в себя: знание речевых норм, функционального использования языка; речевые умения и навыки; собственно-коммуникативные умения: выбор языковой нормы, сообразно ситуации; навыки речевого общения с учётом того, с кем, когда и с какой целью мы говорим.

Согласно госстандарту, коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

1. Речевой (социолингвистический) – это виды речевой деятельности. Подразумевает под собой владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами.

2. Языковой (лингвистический) – это аспекты языка. Данный компонент включает систему сведений о языке по его аспектам (фонетика, лексика, грамматика и орфография) и языковые навыки в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения.

3. Социокультурный – это знание норм поведения в стране, где происходит общение: знания страноведческого характера, этикета и норм поведения, ценностных ориентаций. Это способность пользоваться социокультурным контекстом, его элементами. Знание обычаев, норм, правил, социальных условий, речевого поведения, страноведческие знания и т.д.

4. Компенсаторный – это жесты. Подразумевает способность выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации.

5. Учебно-познавательный – это изучение стратегии работы с информацией. Означает владение общими и специальными умениями, способами и приемами самостоятельного изучения языка и культуры.

На этапе основного общего образования достаточно важным аспектом является формирование коммуникативной компетентности личности, оно определяется как переход школьников в совершенно новый возрастной период – подростковый, в котором осуществляются сложные процессы развития самосознания, формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений с социумом. На данный момент в образовательном процессе основной общеобразовательной школы отсутствует система методов и форм работы, обеспечивающая достижение обучающимися коммуникативной компетентности.

Коммуникативную компетентность подростка можно определить как многокомпонентное образование, интегрирующее когнитивный компонент (связан с познанием другого человека, включает владение нормами общения, способность предвидеть поведение другого человека и адекватно оценивать ситуацию общения, эффективно решать различные коммуникативные задачи); эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров); поведенческий (отражает способность подростка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, организаторские способности и т. п., характеризуется сформированными коммуникативными умениями и навыками).

Сензитивным периодом формирования коммуникативной компетентности, как считают многие исследователи, является именно подростковый возраст, когда общение подростков превращается в особый вид деятельности, который обеспечивает усвоение жизненных целей и ценностей, нравственных идеалов, норм и форм поведения, повышает их уровень коммуникативной компетентности.

Целью данной работы является определение коммуникативной способности старших школьников. В качестве испытуемых были привлечены 34 школьника 10-11 классов школы № 23 г. Томска в возрасте 15-17 лет.

В нашем исследовании не случайно акцентируется внимание на определении коммуникативных умений школьников старших классов: большая часть образовательного процесса в школе ими уже пройдена, этот или следующий год является заключительным и выпускным, поэтому целесообразно именно сейчас исследовать коммуникативную способность школьников, так как для дальнейшего успешного обучения в ВУЗе, ССУЗе или при начале профессиональной деятельности, школьнику старших классов необходимо верно применять свои коммуникативные умения на практике.

Используемые методы исследования: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование. Испытуемым было предложено ответить на вопросы анкеты по методике Л. Михельсона (27 вопросов), в ответах на которые максимально точно отображается возможные варианты поведения школьников в различных ситуациях общения. Данная методика позволяет максимально точно определить уровень коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю общения. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов обучающихся. Неправильные же ответы школьников подразделяются на: зависимый тип поведения в общении и на агрессивный тип поведения. Опросник описывает разнообразные коммуникативные ситуации. К каждой жизненной ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Школьникам необходимо было выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. После прохождения теста определяется, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число ответов каждого школьника и выявить, какой тип реагирования в нем преобладает.

В результате анкетирования выяснилось, что никто из опрошенных старшеклассников не относится к агрессивному типу реагирования в целом. Школьники в процессе анкетирования достаточно редко выбрали варианты поведения, присущие агрессивному типу, что доказывает, что подростки стараются в процессе общения пойти на компромисс или же уступить собеседнику, чем вступить с ним в конфликтную ситуацию.

48 % опрошенных старшеклассников относятся к компромиссному (компетентному) типу, что говорит о том, что школьники вполне нормально могут участвовать в любой коммуникативной ситуации, не позволяя собеседнику давить на себя, но и в то же время стараются поддержать собеседника и уважают его выбор.

52 % обучающихся можно отнести к зависимому типу. Такие школьники максимально стараются избежать конфликтной ситуации с собеседником и предпочитают уступить человеку в чем-то, пожертвовав, возможно, ради этого и своими собственными интересами в данной ситуации.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Опрошенные молодые люди относятся почти в равной степени к компромиссному и зависимому типам поведения в коммуникативных ситуациях, и никто к агрессивному.

2. В процессе общения школьники на 100 % справляются с ситуациями, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера.

3. Главной проблемой для старшеклассников стало общение в ситуациях, в которых они должны были реагировать на отрицательные высказывания. 20 опрошенных отреагировали «неверным» образом.

4. Тестирование по методике «Коммуникативных умений Михельсона» показало, что 26 человек «правильно» ведут себя в ситуации, когда к ним кто-то обращаются с просьбой.

5. Также все школьники «верно» ведут себя в ситуациях беседы.

6. У испытуемых школьников не возникало агрессии и непонимания в ситуациях, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека).

В заключение отметим, что на данный момент испытуемые школьники вполне готовы к построению грамотного диалога с собеседником с точки зрения коммуникативной компетенции. С предложенными коммуникативными ситуациями школьники старших классов справились должным образом и показали себя как личности, готовые идти на компромиссы в общении, даже уступить в чем-то собеседнику, не провоцируя агрессии со стороны, и сами старались не показывать ее.

## **Литература**

1. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Б. Буртовая. – Томск, 2004. – 167 с.
2. Елагина, В. Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы / В. Н. Елагина // Гуманитарные науки. – 2014. – С. 36.
3. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nsportal.ru> (20.03.17).
4. Гончарова К. Э. Структура коммуникативной компетенции будущего специалиста / К. Э. Гончарова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2011. – С. 15.
5. Ваш психолог [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru> (18.03.17).

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **FORMATION OF MODELS OF EXCLUSIVE AND EXTERNAL ACTIVITY**

*Лингевич Ольга Владимировна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* внешкольное образование, внешкольная работа, внешкольные учреждения, внеклассная работа, внешкольная деятельность, воспитательная работа.

*Key words:* out-of-school education, extracurricular activities, extracurricular institutions, extracurricular activities, extracurricular activities, educational work.

*Аннотация.* В статье рассматривается период возникновения термина «внешкольное образование». Выявляются и описываются характерные особенности понятий «внешкольная» и «внеклассная» деятельность.

Термин «внешкольное образование» впервые появляется в педагогической литературе в 1890-е гг. Одними из первых его употребили в своих работах А.С. Пругавин [1], Г.А. Фальброк [2] и В.П. Вахтеров[3]. Наиболее распространенным толкованием этого термина было понимание его как совокупности просветительных учреждений, видов деятельности и мероприятий по распространению образования в народе и повышении общего развития народных масс [4,с.38]. В Российской педагогической энциклопедии внешкольная работа определяется как работа, тесно связанная с учебно-воспитательным процессом в школе, но организуемая по месту жительства учащихся в учреждениях дополнительного образования [5].

Изначально внешкольная работа носила классовый характер, что было обусловлено общественным строем. Так как в период с 1905 по 1917 г.г. русское общество охватили идеи свободы и равенства, которые находили своё отражение и в области воспитания. В 1906 году по инициативе К. Н. Вентцеля [6] в Москве был открыт Дом свободного ребенка, а в 1905 году на окраине города, в Марьиной Роще, педагогом С. Т. Шацким [7] основан первый «сеттельмент» (культурный поселок), где помимо опытной школы находились трудовые мастерские и летняя колония. К 1912 году в Москве действовало 24 площадки для игр. В дальнейшем Московская городская Дума предусматривала создание сети специально оборудованных площадок по типу стадионов с детскими спортивными школами. Для детей городской бедноты были созданы летние детские площадки, которые решали задачу педагогически организованного времяпрепровождения детей беднейшего населения. Первые площадки возникли в Петербурге, Екатеринославле и в Томске. К 1913 г. их число насчитывало около 60-и. Они представляли собой социально-педагогический комплекс, призванный компенсировать недостатки школьного или семейного воспитания. Организационно они представляли комплекс учреждений для работы с детьми: народные детский сад, библиотека, игровые комнаты, огород. Реализация воспитательной идеи осуществлялась специально подготовленными педагогами. Многие из таких детских площадок были связаны с деятельностью Общества содействия физическому образованию, созданного П. Ф. Лесгафтом [7].

Таким образом, развитие внешкольных учреждений в дореволюционный период показывает, что, возникнув как самостоятельная деятельность, внешкольная работа приобрела педагогический статус благодаря многообразию видов, форм демократической организации детей и взрослых, опирающихся на прогрессивные традиции народной педагогики.

После 1917 г. на основании опытно-экспериментальной работы С. Т. Шацкого, в основу которой была положена идея «открытой» школы происходило расширение спектра задач внешкольной деятельности, к которым относились: воспитание и развитие социальной активности детей и подростков, их образование, повышение общего культурного уровня. В дальнейшем, к задачам добавляются: борьба за получение детьми знаний, ликвидация неграмотности, организация досуга через проведение массовой культурно-просветительской работы, оздоровление детей, включение детей в социальное пространство. Определяются основные функции: социально-педагогическая, компенсирующая, инструктивно-методическая, организационно-массовая.

Создание детской пионерской организации, основанной на Уставе, имеющей свои печатные органы способствовало тому, что внешкольная работа стала носить просветительский характер. На данном историческом этапе обновлялось содержание и формы внешкольной работы. Распространение получила экскурсионно-туристическая работа, художественное воспитание, театральное искусство.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в данный временной период происходило интенсивное развитие внешкольной деятельности. Создавались новые организационные системы, шло интенсивное становление научно-методической базы, происходило развитие теории воспитания, где ведущим и определяющим становился целостный подход к личности воспитанников и процессу воспитания, закладывались основы теории социального воспитания. На данном историческом отрезке велись серьезные научные исследования и наблюдения за развитием самодеятельности, творческих способностей личности, ее интересов и потребностей, изучались коллективные и групповые формы работы.

В период с 1940 г. по 1960 г. происходит разграничение понятий «внешкольной» и «внеклассной» работы. Внеклассная работа организуется школой и чаще всего в стенах школы, а внешкольная – учреждениями дополнительного образования, и, как правило, на их базе. На данном временном отрезке сложилось определение «внеклассной работы», которая рассматривается в «Педагогическом словаре» как организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений, навыков развития индивидуальных способностей, а также для проведения ими разумного отдыха. В «Педагогической энциклопедии» внеклассная работа определяется как составная часть учебно-воспитательной работы школы, которая организуется во внеурочное время пионерской и комсомольской организациями, другими органами детского самоуправления при активной помощи и тактичном руководстве со стороны педагогов и, прежде всего, классных руководителей и вожатых [8]. Внешкольные учреждения на данном этапе времени принимались на бюджет органов народного образования, для них строились помещения, готовились профессиональные кадры.

В начале 1940-х годов меняются цели и задачи воспитательной работы, впервые появляются профильные лагеря, создававшие условия для непрерывности внешкольной и внеклассной работы.

Содержание работы определялось следующими видами деятельности:

1. инструктивно-методической, включающей в себя: обучение учителей, классных руководителей, руководителей кружков школ и внешкольных учреждений, общественных организаций работы с детьми

и подростками по месту жительства; организацию для них практикумов, лекторий, семинаров, конференций, тематических чтений, а также изучение, анализ, обобщение и внедрение передового опыта комсомольской, пионерской работы; создание методических выставок; разработку рекомендаций по актуальным направлениям воспитательной работы с пионерами и школьниками;

2. организационно-массовой, которая направлена на содержание, формы и методы культурно-массовой работы с детьми и подростками; на повышение эффективности каждого мероприятия, проводимых во внешкольных учреждениях, школах, пионерских лагерях, по месту жительства учащихся, в районе, в городе;

3. кружковой, которая обязана носить общественно полезный характер.

Цели и задачи деятельности определялись государством, оформились три основные направления внеклассной работы: инструктивно-методическое, культурно-массовое, кружковое.

Таким образом, мы можем говорить о том, что на данном временном этапе, формы и методы внеклассной работы с детьми определялись задачами воспитания и перспективой развития школы, а, следовательно, они становятся предметом внимания органов народного образования. Пионерские и комсомольские организации уделяли внимание, в первую очередь, учебно-воспитательной работе в школе, а их деятельность направлялась ЦК ВЛКСМ.

### **Литература**

1. Абрамов Я. В. Хроника народного образования / Я. В. Абрамов // Русская школа. – 1903. – № 2. – С. 15-16.
2. Народный учитель. – 1907. – № 10. – С. 4.
3. Чехов, Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. – Москва, 1912. – С. 18
4. Ромм, Т. А. Становление и развитие социальной педагогики в России начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Ромм. – Москва, 1995. – 165 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1993.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – С. 17-18.
7. Лобанов, В. В. Педагогика доктора Пирусского: новаторские опыты оздоровительно-образовательной работы в Сибири конца XIX – начала XX вв. / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина. – Томск : ТГПУ, 2013. – 202 с.
8. Педагогическая энциклопедия / под. ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1.



## КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»

### COMMUNICATION IN THE SYSTEM “HUMAN-ARTIFICIAL INTELLIGENCE”

*Литвинцев Егор Константинович*

Научный руководитель: С. Б. Куликов, д-р филос. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, коммуникации, взаимодействие, естественный язык, нейрокомпьютерный интерфейс.

*Keywords:* artificial intelligence, communications, interaction, natural language, neurocomputer interface.

*Аннотация.* На основании анализа произведений научной фантастики в статье предложены две типовых модели коммуникации между человеком и искусственным интеллектом.

В последние годы всё чаще происходят случаи, когда нечто, описанное ранее в научной фантастике, воплощается в жизнь. То, что раньше казалось интересным плодом воображения, уже сегодня входит в наш повседневный обиход и не считается чем-то из ряда вон выходящим. Например, за последние несколько лет были достигнуты огромные успехи в области искусственного интеллекта, который помогает людям во многих сферах их деятельности, решая значительный круг задач намного лучше человека. Правда, до сих пор не удалось добиться понимания естественной речи искусственным интеллектом и, тем более, полноценной коммуникации человека и искусственного интеллекта. Ввиду актуальности всего вышенаписанного, проанализируем, как в научной фантастике видят искусственный интеллект, каким образом устанавливается коммуникация между человеком и искусственным интеллектом, какие модели коммуникации можно выделить и сравнить их с текущим состоянием развития сферы искусственного интеллекта.

Во взаимодействии искусственного и естественного интеллекта можно выделить два основных показателя: способ передачи информации (вид передаваемой информации) и направление передачи информации. Направление передачи информации возможно в трёх вариациях: от человека к искусственному интеллекту, от искусственного интеллекта к человеку и в обоюдном направлении. Виды передаваемой информации: визуальная; аудио; текстовая; тактильная (механическая); нейронная.

Анализируя научную фантастику, предложим две модели взаимодействия естественного и искусственного интеллектов, к которым применимы любые комбинации вышеперечисленных показателей:

1. Модель интерфейса или комбинации интерфейсов, преобразующих любой вид информации, поступающий от человека, в некий искусственный язык или набор данных, понятных искусственному интеллекту (*модель транслятора*);

2. Модель искусственного интеллекта, выступающего в роли интерфейса преобразования данных для передачи информации от человека целевому искусственному интеллекту или от целевого искусственного интеллекта человеку (*модель посредника*).

Модель транслятора является составной частью модели посредника, в которой искусственный интеллект принимается в качестве «чёрного ящика» с функционалом интерфейса преобразования информации.

Для начала рассмотрим известную сагу Джорджа Лукаса «Звёздные Войны». В этой фантастической вселенной люди и роботы живут бок о бок друг с другом, а некоторые из машин наделены не просто функциями, а суррогатом человеческой личности. Наиболее примитивные дроиды выполняют строго определённые функции, а также неспособны понимать естественный язык, хотя и могут разговаривать на искусственных языках с другими дроидами, в то время как дроиды с более сложной организационной структурой способны вербально взаимодействовать с человеком и выполнять не определённый заранее строго заданный круг задач, т.е. обладают пусть и ограниченной, но свободой воли.

Таким образом, дроиды, обладающие сильным искусственным интеллектом, способны общаться с живыми разумными существами, понимать их речь, а также переводить эту речь на искусственные языки, которые понятны всем дроидам без исключения. Таким образом данный вид взаимодействия описывает *модель посредника*, сформулированная выше, в которой передаётся аудиовизуальная информация в обоюдном направлении. Также возможна коммуникация только между человеком и дроидом-переводчиком, что соответствует *модели транслятора*. Стоит отметить, что в рамках этой вселенной только человекоподобные роботы имели сильный искусственный интеллект и выступали «посредниками» в общении между людьми и простыми дроидами.

В качестве второго примера используем мультипликационный фильм «ВАЛЛ-И», в котором описывается далёкое будущее и путешествия по Вселенной на космических кораблях, управляемыми бортовыми компьютерами на основе искусственного интеллекта. Коммуникация между человеком и бортовым компьютером или другими робо-

тами при прямом контакте описывается *моделью транслятора*, но коммуникация между человеком и другими роботами через бортовой компьютер описывается *моделью посредника*. Виды передаваемой информации: голосовая, визуальная и тактильная.

Кинокартина «Матрица» повествует о взаимодействии между человеком и компьютером посредством нейрокомпьютерного интерфейса, который анализирует мозговые импульсы, позволяя однозначно трактовать то, о чём человек думает, и перенося его сознание в виртуальный мир. В рамках этой вселенной человек не может воплотить в виртуальность всё, о чём подумает, выявляя, таким образом, накладываемые на него ограничения. Однако, в этом случае нельзя точно сказать, каким образом происходит общение между человеком и искусственным интеллектом, поскольку это является переносом сознания с наложением на него ограничений в виртуальный мир, и уже в этих условиях происходит коммуникация. Если допустить, что общение происходит на уровне мозговых импульсов, тогда этот вид коммуникации описывается *моделью транслятора*. Но что вообще есть перенос сознания в виртуальную реальность, является ли это ещё одним способом коммуникации?

Примеров, которые описываются сформулированными моделями, достаточно много, поэтому имеет смысл выделить ситуации, которые не подходят ни под одну из моделей. В кинокартине Джеймса Кэмерона «Аватар» с помощью нейрокомпьютерного интерфейса происходит перенос естественного сознания в искусственное бессознательное тело. Можно ли считать теперь таковой интеллект искусственным? Кинокартина Нила Бломкампа «Чаппи» рассказывает о переносе естественного интеллекта из живого тела в человекоподобного робота, преобразуя тем самым естественный интеллект в искусственный? Каким тогда считать этот вид коммуникации?

Рациональным пространством коммуникации в системе «человек – искусственный интеллект» видится искусственный абстрактный язык, созданный самим искусственным интеллектом в результате решения оптимизационной задачи по разработке и отбору базовых принципов взаимодействия с человеком. В процессе трансляции данных, поступающих от человека, будь то речь или мозговые импульсы, в этот искусственный язык, будет решаться задача прогнозирования наиболее вероятного смысла передаваемых данных, и у каждого такого смысла есть свой хэш (уникальный отпечаток), который позволяет однозначно отнести смысл и переведённое значение, формируя информационный пакет. Эти задачи решает интерфейс (посредник), разделяющий человека и искусственный интеллект. Затем полученный информационный пакет передаётся непосредственно искусственному интеллекту.

Рассмотрим выявленные модели с точки зрения эффективности при различных комбинациях видов передаваемой информации. Основные критерии эффективности – точность интерпретации и скорость передачи информации. В обоих моделях использование текстового способа коммуникации между человеком и искусственным интеллектом является самым долгим, и в зависимости от языка может принимать несколько значений при одинаковом написании. Использование аудиовизуальной информации в коммуникации более предпочтительно ввиду её быстрой передачи, но проблема неоднозначности интерпретации остаётся. Также появляется проблема искажения аудиовизуальной информации под влиянием некоторых естественных факторов, таких как различные шумы или невнятность речи. Информация, передаваемая посредством нейронных импульсов в связи с недостаточной изученностью не может быть проанализирована подобным образом, но теоретически можно предположить, что мозговые сигналы могут быть поняты однозначно, иначе, на примере матрицы, люди, находясь в ней, иногда бы делали не совсем то, о чём подумали и чего хотели, причём это бы не было иррациональным поведением.

При передаче мозговых сигналов с помощью проводного соединения с интерфейсом, искажения сигналов могут оказаться намного слабее, следовательно, больше вероятности точной интерпретации. В модели посредника также учитываются способы обмена данными между ИИ-посредником и целевым ИИ. Способов коммуникации в системе «искусственный интеллект – искусственный интеллект» гораздо больше, чем в системе «человек – искусственный интеллект», и они также могут быть оценены по вышеописанным показателям.

Далее рассмотрим границы применимости этих моделей. В зависимости от различных физических ограничений человека использование некоторых видов информации для передачи искусственному интеллекту может быть невозможно. Например, полностью парализованный человек не может использовать текстовую, визуальную, тактильную и аудиоинформацию для коммуникации с искусственным интеллектом, люди с глухонемой не могут взаимодействовать с искусственным интеллектом посредством голоса. В условиях низкой видимости затрудняется восприятие визуальной информации, а в условиях шума – голосовой информации. Проводной же нейрокомпьютерный интерфейс обходит эти ограничения. При односторонней коммуникации в системе «человек – искусственный интеллект» отсутствует обратная связь, помогающая полноценно взаимодействовать субъектам коммуникации.

Таким образом, точность трактовки естественной речи в текстовом или голосовом представлении упирается в многозначность некоторых фраз или предложений, которые даже людьми могут быть поняты не-

однозначно, а конечный результат является продуктом прогнозирования смысла высказывания. Время обработки и анализа речевой информации (вероятно, как и информации, полученной с нейрокомпьютерного интерфейса) будет заметно больше времени анализа и обработки тактильной информации. Однонаправленная коммуникация в зависимости от её вида лишает человека возможности влиять на работу искусственного интеллекта и принимаемые им решения, равно как и лишает искусственный интеллект возможности проинформировать человека о своих решениях, которые, возможно, изменили бы и решения человека по подаче сигналов искусственному интеллекту.

УДК 374.02; 796.87  
ГРНТИ 77.29.59

**ТРЕНЕРСКИЙ КОРПУС ОТДЕЛЕНИЯ ФЕХТОВАНИЯ  
УЧЕБНО-СПОРТИВНОГО ЦЕНТРА ИМЕНИ В.А. ШЕВЕЛЕВА  
ГОРОДА ТОМСКА**

**FENCING MASTERS OF THE TOMSK EDUCATIONAL  
SPORTS CENTER OF V.A. SHEVELYOV**

*Лобанов Виктор Викторович, Давыдов Андрей Николаевич*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* тренеры, Томск, педагогика, фехтование, спорт, учебно-спортивный центр.

*Key words:* fencing masters, Tomsk, pedagogics, fencing, sport, educational sports center.

*Аннотация.* В статье осуществлен теоретический анализ тренерского пути ряда томских преподавателей спортивного фехтования. Установлено, что в учебно-спортивном центре имени В. А. Шевелева г. Томска реализован процесс наследования фехтовально-педагогической традиции, восходящей к основателю томского фехтования А. Г. Щучкину.

Любой историк фехтования, изучающий становление и развитие этого благородного искусства в российских регионах, неизбежно сталкивается с проблемой острого дефицита фактических данных. Архивные источники остаются спасением и в этом случае, но их содержание ограничено, в основном, результатами турниров и формальной документацией, которая далеко не всегда может считаться репрезентативной, ибо «дутые отчеты» для нашей страны – не редкость. Именно поэтому метод инициативного документирования информации, работа с устными источниками являются важными средствами сохранения историко-педагогического наследия.

Учитывая актуальность сохранения роли личности в истории, укажем, что томское фехтование советского времени берет начало в деятельности отставного военного Анатолия Гавриловича Щучкина, который в 1950 г. впервые начал тренировать «мушкетеров» в этом городе [1, 2]. Как правило, во все последующие годы томские тренеры были или учениками Анатолия Гавриловича, или воспитанниками его учеников, или приехали из других городов и даже стран. Проанализируем отмеченную «наследственность» на примере тренерского корпуса детско-юношеской спортивной школы «Учебно-спортивный центр им. В. А. Шевелева» г. Томска (далее – УСЦ/учебно-спортивный центр). В период 2001 г. – по настоящее время в УСЦ работали следующие тренеры: Александр Будько, Денис Гизатулин, Елена Горбачева, Мария Горбулева, Андрей Давыдов, Алексей Ипполитов, Иван Котенко, Ринат Манапов, Денис Степанов, Александр Терентьев, Виктор Лобанов. Считаем необходимым описать спортивный и тренерский путь некоторых из названных педагогов в хронологическом и логическом ключе, опираясь на данных опросов.

Начнем с краткой характеристики работы Е. Л. Горбачевой. Итак, в 1997 г. Елена Леонидовна Горбачева вместе с мужем Сергеем Николаевичем Горбачевым приехала в Томск из г. Павлодара (Казахстан) Сначала она работала в СДЮСШОР № 16, в 2001 г. перешла в УСЦ, где трудилась до 2004 г. Еще в Казахстане она стала успешным тренером. Так, у неё начинал заниматься Вячеслав Григорьев, член сборной команды СССР по рапире, чемпион СССР (1990 г.). Елена Леонидовна, по отзывам томского тренера Николая Григорьевича Путинцева и фехтовальщика Константина Куликова, была очень хорошим детским тренером, быстро налаживала дружеские отношения с любым ребенком, умела «сохранить» начинающего бойца в секции. Она «открыла» таких томских спортсменов, как будущие мастера спорта Денис Гизатулин и Владимир Николаенко.

В 2004 г. Е. Л. Горбачева прекратила работу в УСЦ, и с 2004 г. по 2006 г. с её группой занимался мастер спорта Денис Валерьевич Гизатулин. В свою очередь, после увольнения Д. В. Гизатулина на должность тренера-преподавателя пришел А. В. Терентьев, который был прямым учеником основателя томского фехтования А. Г. Щучкина.

Александр Вадимович Терентьев, тренер-преподаватель ДЮСШ «Учебно-спортивный центр «Химик», родился 1 января 1951 г. в г. Томске. Отец – Вадим Федорович Терентьев, врач, доцент кафедры психиатрии и нервных болезней Томского медицинского института, мать – Людмила Петровна Бушмелева, доктор медицинских наук, профессор кафедры педиатрии Томского медицинского института. После окончания второго класса в школе № 32, Александр Вадимович

сменил место учебы на школу № 8, где с момента поступления и до окончания учился в «Б» классе.

В 1968 г. А. В. Терентьев поступил в Томский государственный университет на физический факультет, который окончил в 1973 г. В 1973-1976 гг. Александр Вадимович работал младшим научным сотрудником в НИИ оптики атмосферы в томском Академгородке. С 1976 по 1977 гг. А. В. Терентьев трудился в специальном конструкторском бюро «Южное», располагавшимся в г. Павлограде (Украина).

В 1977 г. Александр Вадимович был переведен на Павлоградскую обогатительную фабрику, где работал начальником участка контрольно-измерительных приборов и автоматики; с этой должности Александр Вадимович в 1979 г., являясь офицером запаса, был призван в ряды Вооруженных Сил СССР. Выйдя в 1996 г. в отставку в звании майора, А. В. Терентьев поселился в Павлодаре, где и проживал до возвращения в Томск в 2002 г.

Александр Вадимович начал заниматься фехтованием на рапирах в 4 или 5 классе (ок. 1964 г.) в секции Томского института радиоэлектроники и электронной техники (ТИРиЭТ) у А. Г. Щучкина, сделавшего первый и фактически единственный набор детей в секцию (до и после этого набора А. Г. Щучкин работал только со студентами). Александр Вадимович так описывал секцию института: «Секция финансировалась вузом и была прекрасно оснащена: имелось 25-30 комплектов снаряжения (оружие, электрошнур, маска, куртка, перчатка). Мы занимались в большом полуподвальном зале главного корпуса института, размерами превосходившем современный большой спортивный зал УСЦ».

А. В. Терентьев занимался в секции до смерти А. Г. Щучкина. За 1969-1970 гг. А. В. Терентьев, специализируясь в фехтовании на саблях, выполнил нормативы, необходимые для присвоения разряда КМС. Одновременно с учебой в университете на 4 и 5 курсах (1971-1973 гг.) А. В. Терентьев являлся внештатным преподавателем кафедры физического воспитания и учил фехтовать студентов Томского государственного университета. В 1972-1973 гг. А. В. Терентьев сделал набор в секцию десятиклассников из средней школы № 6, где проходил педагогическую практику. В числе этих школьников был и А. Н. Давыдов.

Александр Вадимович занимался фехтованием и тренировал участников секции до 1976 г, добившись на протяжении 1975-1976 гг. количества побед на соревнованиях, позволявших претендовать на получения звания мастера спорта по фехтованию. Значительную роль в формировании тренерского и спортивного мастерства А. В. Терентьева сыграли Владимир Адамович Паюк, руководивший секцией фехтования ТГУ до 1973 г., и Лев Николаевич Белоусов, казанский тренер

по сабле, ставший позже Заслуженным тренером России. Л. Н. Белоусов дважды приезжал в Томск на курсы повышения квалификации преподавателей, которые проводил Томский политехнический институт, и в течение работы курсов постоянно посещал секцию фехтования Томского государственного университета. В 1970-е гг. томская сабельная команда неоднократно выезжала в г. Барнаул на турнир «Сабля Мамонтова», в рамках которого А. В. Терентьеву несколько раз давал уроки сам В. Феоктистов. С 2002 года А. В. Терентьев жил в Томске, а в 2006 г. Александр Вадимович принял предложение своего бывшего ученика А. Н. Давыдова возобновить тренерскую деятельность в Учебно-спортивном центре.

Приведем короткую биографическую справку об А. Н. Давыдове. Андрей Николаевич Давыдов, в настоящее время – вице-президент Федерации фехтования Томской области, родился 27 апреля 1956 г. в городе Томске. Его родители – Николай Григорьевич Давыдов, директор спортивной школы, и Валентина Александровна Давыдова, инженер-экономист, преподаватель Политехнического института.

Выше уже упоминалось, что юный Андрей Давыдов познакомился с Александром Вадимовичем Терентьевым в 1972-1973 учебном году, когда он являлся учеником 10 класса «Б» школы № 6. А. В. Терентьев в этот период был студентом Томского государственного университета, проходившим в их классе педагогическую практику. В этом же году А. В. Терентьев, являясь тренером секции фехтования Томского государственного университета (ТГУ), предложил ему стать участником секции, которая в то время работала в спортивном зале университета по адресу: ул. Никитина, 4. Андрей Николаевич стал специализироваться в фехтовании на саблях, в 1972-1982 гг. он был постоянным участником (в 1976-1980 – постоянным победителем) всех городских и областных соревнований. Одновременно с занятиями фехтованием А. Н. Давыдов поступил на факультет прикладной математики и кибернетики ТГУ, который и закончил в 1978 г.

Продолжая занятия фехтованием, на третьем курсе (1976 г.) Андрей Николаевич стал перворазрядником, а на пятом (1978 г.) – кандидатом в мастера спорта. В 1980 г. Андрей Николаевич был призван в ряды Вооруженных Сил СССР, а после демобилизации в 1982 г. и до 1987 г. работал старшим инструктором политотдела УВД Томской области. В 1987 г. А. Н. Давыдов стал старшим преподавателем кафедры физической культуры Томского государственного университета, однако в 1988 г. вернулся на прежнее место работы (УВД), где и трудился до начала 1992 г.

В 1990 г. А.Н. Давыдов учредил спортивный клуб «Эспада», который впоследствии возглавлял с 1992 по 1996 г. В 1996 г. Андрей Ни-



колаевич занял пост начальника аналитического отдела комитета по физической культуре и спорту Администрации Томской области, и при его содействии в этом же году было открыто отделение фехтования в детско-юношеской спортивной школе № 16 г. Томска. Должность старшего тренера отделения с 1997 г. и по настоящий момент принадлежит Н. Г. Путинцеву.

В 1999 г., завершив свою деятельность за рубежом в составе представительства Государственного комитета Российской Федерации по физической культуре и спорту в Центральной Европе, Андрей Николаевич вернулся в Томск. В 2001 г. он стал старшим тренером-преподавателем по фехтованию детско-юношеской спортивной школы «Учебно-спортивный центр», где с 2006 г. и по 2010 г. трудился его первый учитель фехтования – Александр Вадимович Терентьев.

Андрей Николаевич Давыдов неустанно повышает свою тренерскую и спортивную квалификацию. В период 1979-1983 гг. он ежегодно принимал участие в полуторамесячных семинарах по фехтованию Львовского института физической культуры и спорта, проводимых корифеем советского фехтования, заслуженным тренером Вадимом Алексеевичем Андриевским [3]. Тренерскому мастерству А. Н. Давыдова учил и Борис Владимирович Турецкий, воспитанник В. А. Андриевского, эмигрировавший в Германию и ставший там известным фехтовальным педагогом. Благодаря личному знакомству, Андрей Николаевич в числе первых познакомился с преподавательской концепцией Б. В. Турецкого, изложенной им позже в получившем широкую известность учебнике «Обучение фехтованию» [4].

Андрей Николаевич использовал любую возможность для собственного профессионального роста. Во время пребывания за границей в 1998-1999 гг. А.Н. Давыдов трижды в неделю тренировался в городе Шаморин (Словакия, Венгрия) в фехтовальном клубе мастера Фехера.

Андрей Николаевич участвовал в подготовке многих известных томских фехтовальщиков. В числе лично подготовленных А. Н. Давыдовым спортсменов – первый томский мастер спорта СССР по фехтованию (1982 г.) и известный тренер Виталий Иванович Крохмаль. Совместно с Н. Г. Путинцевым Андрей Николаевич воспитал и обучил Наталью Строителеву, мастера спорта по фехтованию, победительницу первенства Российской Федерации среди юниоров (1994 г.) и участницу чемпионата мира (Мексика, 1995 г.).

О значительном вкладе А. Н. Давыдова в томское фехтование писала еще 1980 г. областная газета «Красное знамя»: «...все держится на энтузиазме тренеров-общественников, таких как А. Н. Давыдов...» [4]. В числе последних успехов следует назвать то, что в 2008 г. была официально зарегистрирована и аккредитована Федерация фехтования

Томской области, в которой А. Н. Давыдов занял пост вице-президента. Федерация активно действует и сегодня, поддерживая отделения в УСЦ и в ДЮСШ № 16: кроме А. Н. Давыдова, в числе тренеров УСЦ – Р. Р. Манапов, выпускник Томского государственного университета по специальности «Психология» и неоднократный чемпион Сибирского федерального округа (СФО) по фехтованию на шпагах, а также Николай Гаврилович Власенко, бывший тренер секции фехтования Томского университета систем управления и радиоэлектроники (ранее – ТИРиЭТ, в 1971-1993 гг. – Томский институт автоматизированных систем управления и радиоэлектроники, ТИАСУР), неоднократного победителя региональных соревнований и энтузиаста спорта, который через несколько лет после выхода на пенсию включился в педагогический процесс УСЦ на правах волонтера.

Николай Гаврилович Власенко родился 4 мая 1946 г. в г. Бикин Хабаровского края, где его отец служил в погранотряде. Отец – Гаврила Степанович Власенко, после демобилизации в 1946 г. уехал в Иркутск и окончил там биологический факультет Иркутского университета. Когда в 1953 г. руководство Минздравоохранения СССР открыло в Горно-Алтайске филиал Иркутского противочумного института, семья Власенко переехала в этот город, Гаврила Степанович создал противочумную станцию и год отработал её начальником. База располагалась в селе Ташанта, у границы с Монголией. Мать – Анна Николаевна Власенко (Кудрина), родом из г. Уфа.

Первый класс Николай Власенко учился в школе № 6 г. Горно-Алтайска, в течение 2-8 классов – в школе № 4, с 9 и по 11 класс – в школе № 6. В 1964 году приехал в Томск поступать в ТИРиЭт. В этом же году Николай Гаврилович пришел тренироваться в секцию современного пятиборья, но через полгода тренер уехал. Поскольку шпагой пятиборцы занимались вместе с фехтовальщиками, Н. Г. Власенко остался у А. Г. Щучкина. В 1970 г., после смерти А. Г. Щучкина, Николай Гаврилович возглавил секцию фехтования. Николай Гаврилович фехтовал до 1975 г., совершенствуясь также в альпинизме (тренер – Сергей Лобанов). К 1972 г. он выполнил 1 разряд по альпинизму. Тренировки по альпинизму были круглогодичными – собралась команда, которая в 1975 г. готовилась к выступлению на первенстве ДСО «Буревестник». Тренировки стали совпадать, и тренер по альпинизму попросил «определиться». По фехтованию к этому времени был присвоен 1 разряд, Николай Гаврилович набирал «победы» для присвоения КМС, но в связи с уменьшением финансирования в выездных соревнованиях почти не участвовал. Поэтому Власенко сосредоточился на альпинизме, а вернуться в фехтование ему удалось только в середине 2010-х гг.

В заключение характеризуем биографию и деятельность Р. Р. Манапова, наиболее молодого из тренеров по фехтованию в г. Томске. Итак, Манапов Ринат Разильевич родился 29 октября 1990 г. в г. Томске. Мать – Манапова Руфия Хроматулловна, домохозяйка, отец – Манапов Разиль Анварбикович, водитель. Учился в школе № 54 г. Томска, фехтованием начал заниматься с 3 класса, когда Е. Л. Горбачева пришла в школу и сделала набор детей в УСЦ. Два года он тренировался у Е. Л. Горбачевой, впоследствии, после двухлетнего перерыва, связанного с её увольнением – у Дениса Валерьяновича Гизатулина, А. Н. Давыдова.

В числе главных личных спортивных результатов Р. Р. Манапова – членство в сборной команде СФО по фехтованию на шпагах, второе место в личном зачете чемпионата СФО, три года подряд (2014-2016) – победы в чемпионате СФО по фехтованию на шпагах в составе команды Томской области. Тренерские успехи: он подготовил Виктора Павлюченко и Максима Дорофеева, финалистов VII Спартакиады молодежи (2014), Егора Ходжаева, бронзового призёра Открытого турнира «Мемориал О. П. Крикорьянца» (г. Омск, 2017 г.). В 2016 г. ему присвоена 1 категория по должности тренера-преподавателя. Наконец, в 2016 г. Р. Р. Манапов окончил бакалавриат факультета психологии Томского государственного университета, защитив на «отлично» выпускную квалификационную работу «Влияние темперамента на индивидуальный стиль боевой деятельности фехтовальщика» (руководитель – доктор психологических наук О. В. Лукьянов). Таким образом, выстраивается четкая линия наследования фехтовально-педагогической традиции: «А. Г. Щучкин – А. В. Терентьев – А. Н. Давыдов – Р. Р. Манапов».

---

### Литература

1. Ревякин, Ю. Т. Физическая культура и спорт в Томском государственном педагогическом университете / Ю. Т. Ревякин, В. И. Ревякина, А. Н. Вакурин. – Томск : ТГПУ, 2014. – 376 с.
2. Малимон, И. Мушкетеры в обиде / И. Малимон // «Красное знамя». – 20 декабря 1976 г. – № 295 (13417).
3. Фехтование / Сост. серии – Штейнбах В.Л. – Москва : Олимпия Пресс, 2005. – С. 53-54.
4. Турецкий, Б. В. Обучение фехтованию: учебное пособие для вузов / Б. В. Турецкий. – Москва : Академический Проект, 2007. – 430 с.
5. Алиткина, Л. Мушкетерам нужна забота / Л. Алиткина // Красное знамя. – 12 июля 1980 г. – № 160 (17280).

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**  
**TECHNOLOGIZATION OF CLASSROOM  
TEACHER ACTIVITY'S**

*Лобанова Наталья Леонидовна*

*МАОУ СОШ № 23 г. Томска, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* общее образование, средняя школа, технологизация, классный руководитель.

*Key words:* general education, school, technologization, classroom teacher.

*Аннотация.* В статье анализируются воспитательные возможности педагогических технологий, применяемых в деятельности классного руководителя. На примере технологий «Экран деятельности» и «Самозапись» доказано, что ответственно работающий классный наставник в современных условиях способен реализовать индивидуальный подход в воспитательной работе с классным коллективом.

Существует множество технологий, применяемых в воспитании, и современный классный руководитель обязан и хотел бы их использовать по возможности множественно. Выбор определённых технологий зависит от умения пользоваться приёмами и методами, от потребностей класса и каждого из учеников. Однако существуют некоторые обстоятельства, которые стоят на пути, мешая осуществлению воспитательного процесса. В обязанности классного руководителя входят: организация воспитательной работы с коллективом класса; индивидуальная работа с каждым ребёнком, необходимость «дойти до каждого». Но сегодня никто не требует от классного руководителя создания коллектива и только «подвижники», зная влияние коллектива на воспитание каждой личности, убедительно доказанную в работах С. Т. Шацкого [1-2], А. С. Макаренко [3-4], В. А. Сухомлинского [5-6] и И. П. Иванова [7-8], ставят себе эту цель.

Круговерть текущих забот и оформление растущей горы бумаг отнимает «львиную» долю времени вместо общения с детьми. Словом, в глаза ребёнку заглянуть некогда. Трудно говорить о педагогическом сопровождении воспитанника, если у некоторых учителей по разным причинам по два классных руководства (это примерно пятьдесят детей). Любая педагогическая технология – приблизительная модель совместной деятельности педагога, ученика и, по возможности, родителей [9]. Но в реальной жизни у многих детей этой совместной деятельности нет, то есть ребёнок практически не испытывает влияния классного руководителя. Нельзя сказать так про всех педагогов,

большая часть – успешные классные руководители, и это зависит от таланта, знаний и любви к детям. А некоторым просто «некогда любить», от таких педагогов никогда не услышишь разговоров в учительской про детей и их проблемы.

Одной из форм работы, где классный руководитель может использовать элементы выбранных им технологий является классный час. Раньше во многих школах классный час был в расписании уроков, причём одновременно во всех классах. Была разработана удачная методика, в которой два классных часа являлись тематическими, посвящёнными памятным датам, игровым технологиям или мероприятиям по плану класса или школы, а два, так называемые «рабочие», – организационным вопросам (объявления, сообщения, заполнение различных бумаг и квитанций). С появлением большого количества платных дополнительных уроков, большой нагрузки (не менее полутора ставок) у учителей, классные часы никак не помещаются в расписание, и это вынуждает классного руководителя отнимать на своём уроке хотя бы три-четыре минуты. Несовпадение расписания уроков классного руководителя и уроков своего класса также затрудняют воспитательную работу.

Одним из решений данной проблемы является постоянное ведение в течение всего года «Экрана деятельности учащихся класса», где отражается участие детей в мероприятиях различного уровня. Отлично видно, что некоторые дети просто напросто «выпадают из поля зрения» классного руководителя, так как нигде, оказывается, не участвуют. Используя элементы личностно-ориентированной технологии, педагог может подтолкнуть, подобрать ребёнку дела, в которых он сможет принять участие. При этом целесообразно использовать приём «Самозапись». Детям предлагаются дела, конкурсы, экскурсии, олимпиады и походы разного уровня, в разное время, по разным ценам и даже бесплатно. Информация вывешивается на любом стенде либо в «Классном уголке», где любой ребёнок может сам записаться на определённое мероприятие, а если сам не может определиться, то педагог поможет. По итогам «Экрана» дети получают грамоты за участие и результативность, а родители получают благодарственные письма.

Большую помощь в сплочении класса и формирования в нём коллектива оказывают городские воспитательные программы, где есть возможность посоревноваться с классами других школ. В школе у ребят должно быть место, куда хочется прийти и во внеурочное время. Обычно это кабинет, «закреплённый» за классом, где, в основном, работает классный руководитель. Информация о достижениях, участие и неучастие детей в мероприятиях, информация о пропусках уроков размещается здесь и открыта для родителей, учителей и учеников.

Бывает, что кто-то из учеников неожиданно для себя узнаёт, как много, оказывается, он пропустил уроков без уважительной причины. «Экран» показывает, помог ли классный руководитель каждому, создана ли благоприятная обстановка в классе.

Таким образом, учитывая, что темпы роста «бумажной работы», загруженности учителя и учеников привели к новой форме общения и воспитательного воздействия, через Интернет, добавим, что технологии самозаписи и экрана деятельности могут быть реализованы в электронной форме. Для этого инициативными педагогами создаются сайты, группы и страницы в социальных сетях, каналы в мессенджерах. Аналогично, что и общение с родителями в современном мире происходит не только во время встреч и собраний, но и в виртуальности, что обеспечивает более быстрое реагирование на проблемы со стороны как учителя, так и родителей.

### **Литература**

1. Шацкий, С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя / С. Т. Шацкий ; Сост.: В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с.
2. Щацкая, В. Н. Бодрая жизнь : Из опыта дет. трудовой колонии / В. Н. и С. Т. Шацкие. – Москва : Грамотей, 1915. – 183 с.
3. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко ; Под ред. Г. С. Макаренко ; [Предисл. И. С. Петрухина] ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – Москва : АПН РСФСР, 1950. – 108 с.
4. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Пермь : Кн. изд-во, 1978. – 519 с.
5. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; Пер. с укр. Н. Дангуловой. – 3-е изд. – Москва : Мол. гвардия, 1979. – 335 с.
6. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1979. – 396 с.
7. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания : Кн. для учителя / И. П. Иванов. – Москва : Просвещение, 1990. – 143 с.
8. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов : Из опыта работы школ Ленинграда и Ленингр. обл. / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1982. – 80 с.
9. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050711 (031300) – социальная педагогика; 050701 (033400) – педагогика / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – Москва : Пед. о-во России, 2005. – 255 с.

УДК 159.9:316.6  
ГРНТИ 15.41.39

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОДЕЖДЫ В ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ**

### **SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF CLOTHES IN WOMAN'S LIFE**

*Матюхина Мария Викторовна*

Научный руководитель: Н. Б. Буртовая, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социально-психологический фактор, психология, внешний вид, одежда.

*Key words:* socio-psychological factor, psychology, appearance, clothes.

*Аннотация.* Одежда играет важную роль в жизни человека, являясь средством удовлетворения базовой потребности в самоутверждении. Еще в древности люди ценили хорошую и дорогую одежду, с помощью которой можно было определить социальную принадлежность человека. Многочисленные исследования в области психологии доказали, что последняя тесно связана с внешним видом. Выбор того или иного стиля одежды, её цвета и аксессуаров характеризует личность с психологической точки зрения. Результаты проведённого исследования подтвердили большое значение выбора одежды и её влияние на женщин.

Внешний вид играет важную роль в жизни современного человека. Об этом говорит эстетическая потребность – одна из базовых потребностей пирамиды А. Маслоу. В соответствии с ней человек нуждается в гармонии, красоте, порядке. В нашей статье под внешним видом будем понимать одежду. Еще в древности люди интересовались тенденциями моды и стилями одежды. Сократ говорил: «В одежде старайся быть изящным...» [1]. Первоначально одежду использовали для защиты от неблагоприятного влияния окружающей среды. Позднее люди осознали, что данный атрибут может выполнять не только защитную, но и эстетическую функцию, создавать имидж, что позволяет судить о социальной роли человека. С течением времени одежда приобретала всё более совершенные формы, дополнялась различными аксессуарами, создавая новые образы и формируя моду. Например, в Древней Греции для изготовления одежды использовался лён, который в зависимости от социального статуса, окрашивали в разные цвета. Люди, занимающие высокое социальное положение, украшали наряды вышивкой, золотыми пластинами и бляшками [2, с.9-30]. К числу известных личностей в области моды принадлежат Коко Шанель, Ив Сен-Лоран, Джанни Версачи, Валентина Юдашкина, Кристиан Диор, Джорджо Армани и многие другие. Актуальность исследования связана с особым

значением одежды во все времена, а также обусловлена её связью с психологией.

Многочисленными исследованиями было доказано, что сфера одежды и моды тесно переплетается с психологией. Образ является одной из основных категорий психологии и подразделяется на два аспекта: представление внутреннего мира через внешность и мотивационный аспект. Анализ гардероба может многое сказать об индивидуально-психологических особенностях человека, его характере, привычках, темпераменте, достоинствах и недостатках. Вопросы характеристики личности с помощью предпочитаемой одежды и само влияние одежды на личность представляют особый интерес для исследований в области психологии [3,с.8]. Психолог Анна Шарлай выделяет пять стилей одежды (естественный, классический, романтический, драматический, наивно-романтический), каждый из которых имеет определённый психологический смысл. Носители первого стиля предпочитают жить в гармонии с природой и собственными чувствами, особое внимание уделяют удобству и комфорту. Эти люди всегда открыты и отзывчивы, располагают к общению и не испытывают страха перед трудностями. Обладатели классического стиля консервативны, уравновешены, в общении держат дистанцию, дисциплинированы, практичны, имеют хорошие организаторские способности. Отдающие предпочтение третьему типу стиля избирательны в отношении стиля одежды. Эти люди замкнуты, от рождения благородны и обладают сложным характером. Люди, предпочитающие драматический стиль, отличаются рискованностью, агрессивным и смелым поведением. Их главной целью является стремление быть замеченными, получать комплименты и быть в центре внимания. И, наконец, наивно-романтический стиль выбирают природные оптимисты, оригинальные личности, открытые ко всему новому и интересному [4].

Согласно другому исследованию выбор цвета в одежде также может охарактеризовать человека. Например, красный цвет, как правило, выбирают люди страстные, вспыльчивые; оранжевый цвет характерен для людей мечтательных; жёлтый цвет выбирают общительные и уравновешенные люди; зеленому цвету отдают предпочтение целеустремлённые личности; серый цвет нравится недоверчивым людям с повышенным эмоциональным контролем; личности эмоциональные и жаждущие любви зачастую выбирают розовые оттенки. С другой стороны рисунок ткани, из которой сшита одежда, также говорит о многом: эгоистичные натуры используют ткань со спиральями, волнистыми линиями и кругами; сила и агрессия характеризуют геометрический рисунок; клетку предпочитают замкнутые и серьёзные люди с повышенным уровнем тревожности; сентиментальные личности,



стремящиеся к любви и дружбе, выбирают цветочные мотивы. Также данное исследование показало, что личности, старающиеся идти в ногу с модой, тщеславны и честолюбивы; слишком часто сменяющие наряды обладают неустойчивым характером и находятся в поисках новых впечатлений; неудовлетворённые жизнью люди, как правило, имеют в своём гардеробе большое количество одежды [5].

Нами было проведено исследование по определению влияния одежды на женщин, а также по выявлению степени важности одежды в их жизни. Исследование было проведено в форме анкетирования, в котором принимали участие 48 женщин в возрасте от 24 до 43 лет. Результаты исследования показали, что: 66,67 % испытуемых способны определить материальное положение человека по его внешнему виду; 64,58 % ежедневно с помощью имеющегося гардероба стараются выглядеть по-разному (меняют наряды); 85,42 % женщин при случае заметили бы беспорядок в одежде коллеги/приятеля; 83,33 % считают, что окружающие люди должны быть в чистой и свежей одежде; 72,92 % женщин испытывают радость/удовлетворение от покупки новой одежды; платье и каблуки повышают самооценку 72,92 % испытуемых; 54,17 % чувствуют себя уютно в футболке, кроссовках и джинсах, 29,17 % – в платье и на каблуках, всего 16,67 % ощущают комфорт, будучи в халате и тапочках; 85,42 % женщин испытывают облегчение, когда по возвращении домой после работы надевают домашнюю одежду.

По результатам данного исследования можно заключить, что внешний вид человека, а именно его одежда, формирует первое впечатление о нём, так как другие люди могут оценить его социальный статус. Под влиянием потребности самовыражения женщины пытаются добавить разнообразия в жизнь при помощи ежедневной смены одежды. Как показало исследование, слабая половина человечества требовательно относится к внешнему виду людей, которые находятся в зоне их общения. В значительной степени привлекают женщин платья и каблуки, заставляя их чувствовать себя увереннее. Спортивный стиль наиболее комфортен для женщин, но халат и тапочки они ставят на последнее место, отдавая предпочтение классическому стилю. И, наконец, большинство женщин получают удовольствие от облачения в домашнюю одежду после трудного рабочего дня.

Таким образом, социально-психологический фактор одежды занимает важное место в жизни человека. Выбор стиля одежды, цвета ткани, аксессуаров определяет психологический тип человека. Исследование в отношении женщин подтвердило крылатую фразу «встречают по одежке». Выбор одежды способен изменить представление женщины о самой себе, что очень важно. Именно поэтому психология внешнего вида представляет собой огромное поле для исследований в данной области.

## Литература

1. Афоризмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://letter.com.ua/aphorism/clothes1.php> (30.03.2017).
2. Мерцалова, М. Н. Костюм разных времён и народов / М. Н. Мерцалова. – Москва : Изд-во «Академия моды», 1993. – С. 9-30.
3. Таггард, Дж. Психология вашего гардероба / Дж. Таггард, Дж. Уокер ; [пер. с англ. Е. А. Бакушева]. – Минск : Попурри, 2012. – С. 8.
4. Психологический смысл стилей одежды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://annasharlay.com/blog/posts/521e97985a30686108000002> (1.04.2017).
5. Имидж [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://image.my1.ru/index/0-9> (1.04.2017).

УДК 371.64/.69

ГРНТИ 14.85.01

## SOCIAL SOFTWARE TOOLS IN MODERN LEARNING AND TEACHING

## ИНСТРУМЕНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ

*Mitichkin Andrei Vladimirovich*

Research supervisor: O. A. Ryzhkina, PhD in Philological sciences, Associate Professor  
*Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia*

*Митичкин Андрей Владимирович*

Научный руководитель: О. А. Рыжкина, канд. филол. наук, доцент

*Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск, Россия*

*Keywords:* social software, digital hardware, distance learning, internet, virtual classroom, electronic learning, mobile learning, multiparty video conferencing.

*Ключевые слова:* социальное программное обеспечение, цифровое оборудование, дистанционное обучение, интернет, виртуальный класс, электронное обучение, мобильное обучение, многосторонняя видеоконференция.

*Abstract.* The user interaction opportunities provided by Web 2.0 are shown. Web 2.0-based Social Software tools used for educational purposes are presented. Short lists of Social Software tools responsible for synchronous and asynchronous modes of distance learning are provided. The latest Social Software technologies used in education are described.

*Аннотация.* Рассмотрены возможности, предоставляемые Web 2.0 для взаимодействия пользователей. Представлены инструменты социального программного обеспечения, используемые на базе Web 2.0 в образовательных целях. Кратко перечислены инструменты социального программного обеспечения, обслуживающие синхронные и асинхронные режимы дистанционного обучения. Описаны новейшие технологии социального программного обеспечения, используемые в образовании.

Nowadays the learning process is largely based on digital hardware, Web technologies, wire and wireless communication technologies. Digital hardware and software, new Web technologies have changed the social interactions in the learning process in the past ten years.

It is necessary to analyze how the newest means of social interaction will affect structure and quality of learning and teaching practices, and assess the imminent consequences they will bring to people's lives.

Combinations of modern digital hardware, software and 'friendly' user interface of the World Wide Web (Web 2.0) resulted in a specific type of social interaction being born, and a new medium to support it – Social Software.

Term Web 2.0 was popularized by T. O'Reilly and D. Dougherty in 2004 and it was used to describe quality changes in WWW web-pages, such as extended support for user-generated content and improved usability. Users stopped to be passive information consumers, started to actively interact with each other, which partly resulted in creation of social software. Involvement in social software allowed students to become creators of user-generated content, develop through intensive interaction with new knowledge [1].

Social networking sites are built around virtual communities of people, who are interested in communicating with each other. Individuals and educational groups frequently use them as custom spaces for exchanging information [2].



Figure no. 1. Social software tools

Social software tools are presented on the diagram below (Figure no. 1).

Chat is a type of Internet communication tool, which involves short text messages being transferred between two or more people in real time. It is used for transferring educational information. Voice and video chats are an essential part of Web conferencing service – the bedrock of synchronized Web-based education.

A blog is a discussional or informational site published on the World Wide Web, which consists of discrete entries ('posts') typically displayed in reverse chronological order (the most recent post appears first). Professional blogs unite co-thinkers and serve as a ground for collaborative learning. Interest blogs are often used in middle and high schools.

Microblogging is the practice of posting small pieces of digital content on the Internet. Used for thought expression, brief information exchange,

making announcements. Such content may include text messaging, instant messaging, E-mail, digital audio or digital video. Examples of microblogs are *Twitter, Facebook, Tumblr, WeiBo*. Microblogging could be used for announcing different events within the frameworks of educational activity.

Wiki is a website which allows collaborative modification of its content and structure directly from the web browser. Well-known example of a successful Wiki project is Wikipedia, education value of which is truly invaluable.

Web Forum (message boards) is an online discussion site where people can hold conversations in the form of posted messages, answer the surveys, socialize based on common interests. Results of the surveys are saved and could be useful for any web user who happens to access the forum from a search engine. Forums are useful for self-education.

Electronic mail is a service used for sending, receiving and categorizing electronic correspondence through the Internet. It is widely used as a way of exchanging educational information.

Electronic portfolio is a collection of student's work that can advance learning by providing a way for them to organize, archive, and display their experience. Used for assessing education effectiveness of middle and high school, archiving professional and personal achievements; serves as a foundation of a successful career advancement in future.

A community of practice is a group of people who share a craft and/or a profession. Through the process of exchanging information and experience within the group the community participants develop personally and professionally. Members of virtual community of practice communicate using discussion forums and newsgroups, a mobile community of practice – with mobile phones, on the go [3].

Network of practice is an informal and emergent social network that supports the sharing of information between individuals involved in a certain craft [4]. The main difference from *community of practice* are relations between the members: on the one hand, they are more informal, dynamic and mild, on the other – more global, based on 'network growing in time and space'. Globally Networked Learning Environments – networked learning environments which are specifically designed to connect students from different parts of the world. Networks of practice through the network practice began to develop new form of learning and pedagogy is known as connectivism.

Social Software is widely used in the distance Web-based learning, which is also called Electronic Learning [5].

Such tools of Social Software as email, blogs, wikis, and message boards, communities of practice and networks of practice serve as the backbone of the asynchronous mode of Electronic Learning, which is

a modern version of Web-based distance learning. Asynchronous education is very convenient for students with jobs and individuals with special needs, because it lets the students to pick the education pace they are comfortable with.

Asynchronous Electronic Learning mode is a flexible self-paced model, which lets the student interact and exchange information with teachers and other members of the group, at a time convenient to him, through use of web-supported learning materials and social networks. Self-paced Electronic Learning model is used in middle and high schools, professional corporative education (for geologists, doctors and businessmen, who are always travelling), for informal education based on common interests and goals.

Asynchronous Electronic Learning made education possible and convenient for a person of any age. The massive open online courses (MOOCs) are an asynchronous education tool which attracts more and more people thanks to unlimited participation and open access via the Web [6]. MOOCs are mostly used for extra education by adults of any age. A prime example of such course is an open academic platform *Coursera*.

Another modern tool of Social Software is online collaborative software, mainly represented by Web conferencing. Web conferencing combines data streams of text-based messages and allows voice and video chat to be shared simultaneously in real-time mode, across geographically dispersed locations [7]. During Web conferencing users communicate with each other through a web-camera or a microphone in a group environment. Virtual interactions of Web conference participants simulates real-time lesson in physical classroom, and such study groups are called Virtual Learning Environment or Virtual Classroom.

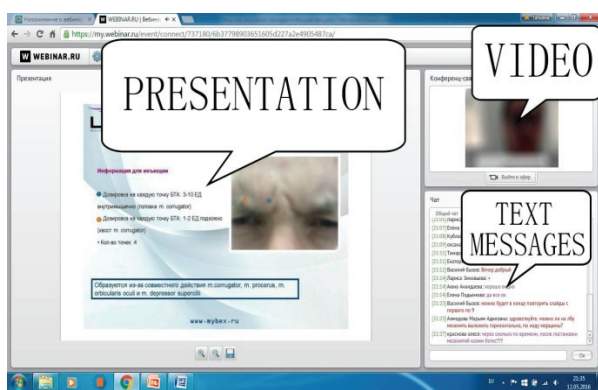


Figure no. 2. Screenshot of Web conferencing for corporative and extra education.

Screenshot of Web conferencing is presented on the Figure no. 2.

Web conferencing is used for carrying out lessons, lectures, webinars, presentations, meetings, training events and master-classes from a web-connected computer to other web-connected computers. All these forms of information representation are used in schools, colleges, universities; for

is accepted in many colleges, universities for baccalaureate, magistracy and postgraduate education; professional additional education.

Finally, the most revolutionary tool of Social Software is mobile collaboration systems, which employ handheld devices that combine video, audio and on-screen drawing capabilities to enable Multiparty Video Conferencing in real-time, independent of location [8].

Multiparty Video Conferencing provides one-to-one, one-to-many and many-to-many virtual interactions and simulates physical classroom.

Modern Cloud-based video conferencing platforms with multiparty connections (*Cisco, BlueJeans, Vydio* and other corporations) through laptops and handheld computers (tablets and smartphones) deliver real-time face-to-face collaboration for conducting classes, lectures, peer-to-peer meetings, interviews. The platforms enable to add up to 100 endpoints and conduct training and virtual classrooms and all-hands meetings with Share video and rich content from slides. They provide a tracking with reliable connections and excellent sound and video quality [9].

Education on the basis of digital wireless mobile communication technologies with usage the handheld computers is the Mobil Learning, which have synchronous and asynchronous modes [10].

Multiparty Video Conferencing will become widely popular and is going to be used for distance education both in synchronous mode in real-time or asynchronous mode (recording your classes or lectures for further studying). High level of usage of Multiparty Conferencing makes Mobile Learning through mobile video collaboration practically irreplaceable for people living in isolated territories, which don't have necessary infrastructure for E-Learning popularization. This technology could be used by people who are professionally required to travel a lot (geologists, military), explore taiga, to be involved in extreme condition expeditions.

Mobile Learning through mobile video collaboration can become a base of national education systems of developing countries: as a rule, students in such countries can only study at home due to poverty, nomadic lifestyle and labor; they don't have internet access and can't purchase PC's and laptops for Electronic Learning [11]. Delivering mobile services on open hardware and software, appearance of more budget mobile device options can help to greatly reduce the amount of illiterate and poorly educated people on Earth.

Mobile Video Collaboration technology is well suited for all levels of education from primary to higher education.

Social Software tools based on pre-existing and newest communication technologies are an integral part of modern education. The potential of digital equipment and wireless mobile communication technologies is huge. With their help, people can receive a quality education regardless

of their geographic location in a convenient way – synchronously or asynchronously. In fact, modern communication technology and Social Software tools allow people to learn without having to leave home and drastically change the living conditions they are accustomed to. This makes modern education inherently personal and truly democratic.

---

## References

1. Anderson, T. Three Generations of Distance Education Pedagogy [Text] / T. Anderson, J. Dron // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – 2011. – Vol. 12. – Issue 3. – P. 80-97.
2. Greenhow, C. Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? [Text] / C. Greenhow, B. Robelia, J. E. Hughes // *Educational researcher*. – 2009. – Volume 38. – Issue 4. – P. 246-259.
3. Mobility at work: A typology of mobile communities of practice and contextual ambidexterity [Text] / Kietzmann J. H. [et al.] // *The Journal of Strategic Information Systems*. – 2013. – Vol. 22. – Issue 4. – P. 282-297.
4. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for Digital Age [Electronic resource] / G. Siemens // *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. – 2005. – Vol. 2. – Issue 1. Access mode: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/index.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm) (reference date 16.01.2017).
5. O'Neil, H.F. Web-based Learning: Theory, Research, and Practice [Text] / H.F. O'Neil, R.S. Perez. – Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2006. – 429 p.
6. Siemens, G. Massive open online courses: Innovation in education [Text] / G. Siemens // MacGreal R., Kinuthia W., Marshall S. (Eds.). – *Open educational resources: Innovation, research and practice*. – Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University, 2013. – Volume 5. – P. 5-15.
7. Scales, B.J. Web conferencing software [Text] / B.J. Scales, L. Cummings // *Library Hi Tech News*. – 2009. – Vol.26. – Issue 9. – P.7-9.
8. Let's meet at the mobile – Learning dialogs with video conferencing software for mobile devices [Text] / H. L. Cycon [et al.] // *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. – 2009. – Vol. 3. – Issue 3. – P. 21-25.
9. Cloud-based videoconferencing learning environments in Higher Education: The growing pains of synchronous learning in an asynchronous world [Text] / Clawson D. [et al.] // *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. – 2016. – Volume 2016. – Issue 1. – P. 178-184.
10. Park, Y. A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types [Text] / Y.A. Park // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2011. – Volume 12. – Issue 2. – P. 78-102.
11. New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries [Electronic resource] / A. Sife [et al.] // *International journal of education and development using ICT*. – 2007. – Volume 3. – Issue 2. Access mode: <http://ijedict.dec.uwi.edu/> (reference date 16.01.2017).



УДК 371.64/.69  
ГРНТИ 14.85.01

## DIGITAL HARDWARE AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MODERN CLASSROOM

### ЦИФРОВОЕ ОБОРУДОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ КЛАССЕ

*Mitichkin Andrei Vladimirovich*

Research supervisor: O. A. Ryzhkina, PhD in Philological sciences, Associate Professor  
*Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia*

*Митичкин Андрей Владимирович*

Научный руководитель: О. А. Рыжкина, канд. филол. наук, доцент

*Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск, Россия*

*Keywords:* digital hardware, webcam, webcasting, screencasting, interactive whiteboard, tablet computer, mobile device, multimedia video projector

*Ключевые слова:* цифровое оборудование, цифровая видеокамера, вебкастинг, скринкастинг, интерактивная доска, планшетный компьютер, мобильное устройство, мультимедийный видеопроектор

*Abstract.* A defining characteristic of Virtual Class is presented. The main components of digital hardware used in the classroom environment and software technology for synchronous and asynchronous e-learning are listed. The prospect of using wireless communication technologies and mobile collaboration systems as a basis of a new type of distance education – Mobile Learning is presented.

*Аннотация.* Дана характеристика Виртуального класса. Рассмотрены основные компоненты цифрового оборудования в учебном классе и технологии программного обеспечения синхронного и асинхронного режимов дистанционного Электронного обучения. Представлены перспективы использования беспроводных технологий связи и мобильных систем для совместной работы как основы нового вида дистанционного обучения – Мобильного обучения.

In the last decade the classroom equipment has become qualitatively different, and the concept of the classroom, which defines it as ‘space, in which the learning process is carried out’ also had undergone certain changes. The tendencies need to be analyzed to reveal the latest trends in this area; the latest modernizations need to be taken into equation when doing an appraisal of the approximate trajectory the educational process is heading towards at the moment.

Nowadays, the Internet is available not only directly through Web access to wired networks, but also remotely via Wi-Fi access or radio communication channels.



Physical hardware and educational multimedia content have become digital. Digital technologies of real-time capture, transfer and playback of content components (audial, visual) via the Internet have been developed.

The possibility of real-time interaction between users in one-to-one, one-to-many, many-to-many modes made a lesson simulation in virtual classroom environment possible. This process is called Virtual Learning Environment, or Virtual class [1]. Primarily, Virtual Learning Environment is used for distance learning via the Internet – Electronic Learning in synchronous or asynchronous mode [1, 2].

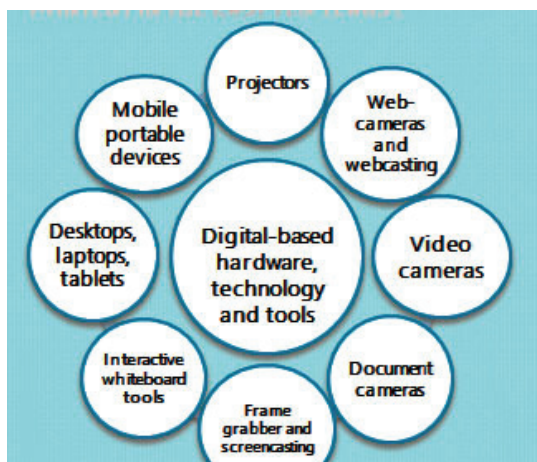


Figure no. 1. Digital-based hardware, technologies and tools

Digital-based hardware of a Virtual Class is presented in Figure no. 1.

Radio is used for synchronous accompaniment of video; streaming audio can be asynchronous too.

Video technologies include not only VHS tapes and DVDs, but also web-based services such as video YouTube video streams, Skype, Adobe Connect and webcams.

Webcasting and webcams are used for creating Virtual Learning Environments [3]. Webcasting is creation, transfer and playback of

presentations containing video, audio and text information in a web-browser. Webcam translations are broadcasted in real time or with 1-2 second delay. This makes it possible to maintain the ongoing interaction between the broadcaster and his audience. Webcasting differs from podcasting, since webcasting refers to content streamed live, while podcasting applies to media recordings uploaded to the Internet, often after heavy editing and postproduction.

Document cameras are real-time image capture devices, used for displaying an object to a large audience. They are high resolution web cams, mounted on arms so as to facilitate their placement over a page. This allows a teacher to write on a sheet of paper or to display a two or three-dimensional object while the audience watches. The image taken using the document camera can be entered into the computer, it is shown on the TV screen, transmitted via the internet, projected onto the screen by the projector [4].

Screencasting allows user to stream everything that happens on his computer to an audience over the internet. Its special feature is the possibility to involve three channels of informatory perception at once: visual, motoric and audial. Screencast is a digital recording of information

shown on the computer screen. It is often accompanied by voice commentary. A frame grabber is usually used for creating such webcasts. A frame grabber is an electronic device that captures individual, digital still frames from an analog video signal or a digital video stream. Screencast technology is used for desktop recording, gameplay recording and video editing [5].

Virtual whiteboards simulate blackboards, allowing writing or drawing by means of digital input. Interactive whiteboards allow learners and instructors to write on the touch screen. This is a common feature of groupware for virtual meetings, collaboration, and instant messaging.

Streaming audio and video; webcasting, transferring images through document camera, writing or drawing on virtual whiteboards: all these technologies can operate in real-time mode, thus, making them applicable for distance electronic Learning (e-Learning) in synchronous mode via the Internet [6].

Combined data streams in form of text messages, live voice and video chats are the foundation of Web conferencing [7]. Virtual interaction of Web conference participants simulates real-time lesson in a physical classroom and serve as a basis of virtual learning environment.

Digital video and audio recordings (podcasting) as well as screencasting technologies are used for asynchronous e-learning [8].

Desktop is a personal computer designed for regular use at a single location on or near a desk or table due to its size and power requirements.

Laptop, often called a notebook or notebook computer is a portable personal computer with a "clamshell" form factor, with a keyboard on the lower part of the "clamshell" and a thin LCD/LED computer screen on the upper portion, which is opened up to use the computer.

A tablet computer, commonly shortened to tablet, is a mobile computer.

Desktops, laptops, tablets are widely used for educational purposes.

Desktops, laptops, tablets can support various digital media formats, such as DVD and CD-ROM, video, audio, imagery, text, learning games, data and databases, e-books. Computers and tablets enable learners and educators to use the modern digital textbooks and to have access to websites as well as programs such as Microsoft Word, PowerPoint, PDF files and images.

A mobile device is a small computing device of handheld format (handheld computer), weighing no more than 2 pounds (0,9 kg), with a display screen with touch input and/or a miniature keyboard. Mobile devices have various types of application software (apps) and are available in a variety of form factors.

The very simplest electronic device of handheld format is a clicker. Clickers are used for counting the votes of interactive audience response feedback in a classroom to properly assess individual and group work.

Portable Digital Audio Player is an electronic device that can play digital audio files, most often MP3 files. Digital Audio Player is used for learning language programs and listening to previously recorded lectures [9].

Portable Handheld Game Console contains the console, screen, speakers, and controls in one unit, allowing people to carry them and play them at any time or place. Such consoles are used in primary and middle schools by physically impaired people who are unable to use a normal keyboard for adaptive studying.

The appearance of mobile portable devices in learning space reflected a common tendency for exchanging information using wireless technologies, but yet, its learning potential still wasn't fully unlocked. Now, clickers and digital audio players (MP3) are used for educational purposes.

The use of handheld computers and wireless technologies will shape the new trend of distance learning – Mobile-based Learning (Mobile Learning) through the use of Mobile Video Collaboration systems. The most significant mobile device for M-Learning is a smartphone [10].

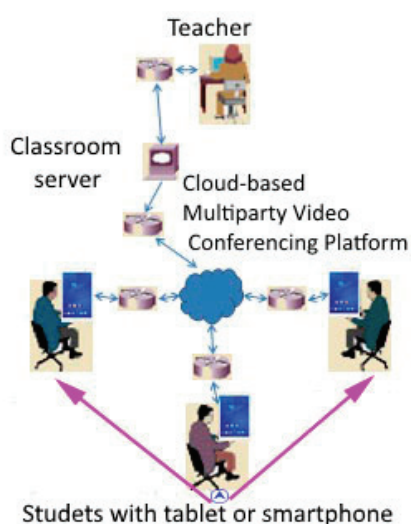


Figure no. 2. Diagram of Mobile Video Collaboration technology usage for simulation of real classroom training

Mobile Video Collaboration systems employ handheld computers that combine video, audio and on-screen drawing capabilities to enable Multiparty Video Conferencing in real-time mode, independently of location

Diagram of Mobile Video Collaboration technology is presented on Figure no. 2.

Multiparty Video Conferencing provides one-to-one, one-to-many and many-to-many virtual interactions and simulates physical classroom. Multiparty Video Conferencing is well-suited for all levels of education from primary to higher education [11].

The introduction of informational and communicational digital technologies demands digital literacy skills from students

and teachers, which are of utmost importance in the XXI century [12]. They are: information literacy, media literacy, information and communications technology literacy.

## References

1. Uzunboylu, H. The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces [Text] / H. Uzunboylu, H. Bicen, N. Cavus // Computers & Education. – 2011. – Vol. 56. – Issue 3. – P. 720-726.
2. Hiltz, S. R. Asynchronous learning networks as a virtual classroom [Text] / S. R. Hiltz, B. Wellman // Communications of the ACM. – 1997. – Volume 40. – Issue 9. – P. 44-49.

3. Giannakos, M. N. Using webcasts in education: Evaluation of its effectiveness [Text] / M. N. Giannakos, P. Vlamos // British Journal of Educational Technology. – 2013. – Volume 44. – Issue 3. – P. 432-441.
4. Parlakkilic, A. Bridging the gap with distance education students: Telepresence [Text] // Volkan Yuzer T., Eby G. (Eds.) – Handbook of research on emerging priorities and trends in distance education: Communication, pedagogy, and technology. – Hershey, PA: IGI Global, 2014. – P. 294-307.
5. Zokaei, A. Comparing the Effects of Education by Using Screencast vs. Conventional Educational Method on Learning, Skills and Satisfaction of Students in Bachelor's Degree in Anesthesiology, 2015 [Text] / A. Zokaei, N. Hemati // The Social Sciences. – 2016. – Volume 11. – Issue 9. – P. 2108-2112.
6. Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses [Text] / M. Ozdok [et al.] // Computers & Education – 2013. – Vol. 60. – Issue 1. – P. 87-94.
7. Scales, B.J. Web conferencing software [Text] / B.J. Scales, L. Cummings // Library Hi Tech News. – 2009. – Vol.26. – Issue 9. – P.7-9.
8. Curry, J. H. Podcasting in education: Practices and precautions / J. H. Curry // Atsusi "2C" Hirumi (Ad.). – Grounded designs for online and hybrid learning: Trends and technologies. – International Society for Technology in Education, 2014. – P. 31-40
9. Burston, J. Realizing the potential of mobile phone technology for language learning [Electronic Resource] / J. Burston // IALLT Journal of Language Learning Technologies. – 2016. – Volume 41. – Issue 2. Access mode: <http://ialltjournal.org/index.php/ialltjournal/> (reference date 01.02.2017).
10. Diehl, W.C. M-Learning as a Subfield of Open and Distance Education [Text] / W.C. Diehl // Berge Z. L., Muilenburg L. (Eds.). – Handbook of mobile learning. – New York and London: Routledge, 2013. – P. 15-24.
11. Cloud-based videoconferencing learning environments in Higher Education: The growing pains of synchronous learning in an asynchronous world [Text] / Clawson D. [et al.] // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – 2016. – Volume 2016. – Issue 1. – P. 178-184.
12. Johnson, P. The 21st Century Skills Movement [Text] / P. Johnson // Educational Leadership. – 2009. – Vol. 67. – Issue 1. – P. 11.

УДК 378.147  
ГРНТИ 14.35.07

**РЕФЛЕКСИВНОЕ СОУПРАВЛЕНИЕ  
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**REFLECTIVE CO-MANAGEMENT AS A DEVELOPING  
CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY  
BY UNIVERSITY STUDENTS**

*Сайтбагина Лидия Александровна*

Научный руководитель: Л.А Шипилина, д-р пед. наук, профессор

*Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия*

*Ключевые слова:* студенты вуза, исследовательская деятельность, обучение, развитие, рефлексивное соуправление, творческое саморазвитие.

*Key words:* university students, research activity, education, development, reflective co-management, creative self-development.

*Аннотация.* Актуальность развития исследовательской деятельности студентов вуза обусловлена потребностью общества в подготовке специалистов инновационного типа, способных к творческому саморазвитию. В статье обоснована необходимость рефлексивного управления (по типу соуправления) субъектов процесса обучения в развитии исследовательской деятельности студентов, охарактеризованы его особенности, этапы, обозначены возможные риски.

Реформы в системе высшего образования, направленные на модерацию содержания, структуры и совершенствование его качества требуют внедрения инновационных подходов в управлении образовательным процессом. Поднимается вопрос обращения к творческому потенциалу личности в образовательной среде вуза, в которой может состояться ее творческая самореализация и саморазвитие через создание соответствующих условий обучения.

Исследовательская деятельность является ведущей в процессе обучения студентов вуза на уровне магистратуры. В то время, когда смена приоритетов в системе высшего образования обуславливает подготовку специалистов с развитым творческим мышлением, способных к дальнейшему профессиональному росту, анализ реальной образовательной практики вузов, основанной на традиционной (знаниевой) технологии обучения показывает, что у студентов в основном развивается одномерное академическое мышление. Безусловно, это отражается на исследовательских способностях студентов магистратуры и результатах профессиональной жизнедеятельности в будущем.

Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как особая форма творческой деятельности, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и творческого саморазвития личности.

Важность рефлексии в развитии исследовательской деятельности, творческом саморазвитии личности отмечается во многих психолого-педагогических работах. Рефлексивную регуляцию как основной механизм реализации мыслительных процессов рассматривает Ю.Н. Кулюткин [1]. По мнению А.С. Шарова рефлексивный компонент выступает фактором организации мышления. В ситуации «тупика» особую роль приобретает рефлексивное движение, ведущее к осознанию исходного положения и к его продуктивному преодолению, отмечает автор [2].

Гуманистический подход в управлении увеличивает возможности раскрытия творческого потенциала, содействует саморазвитию, когда ценность саморазвития студента объединена с ценностью саморазвития преподавателя. Прежде всего, это самоизменения каждого из участников образовательного процесса.

С этой позиции представляет интерес концепция рефлексивного управления, представленная Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко. Согласно концепции авторов рефлексивное управление является условием субъектной позиции управляемых в ходе взаимодействия с управляющим и развития у них способности к самоуправлению своей деятельностью [3]. Понимание рефлексивного управления с этой точки зрения открывает возможность включения студентов в содеятельность, с учетом развитости способности к самоуправлению. В процессе взаимодействия между субъектами образовательного процесса, приводящим к обмену эмоциями, ценностями, знаниями, умениями студент становится активным субъектом учения. За счет активности, осознанности, целенаправленности у студентов развивается способность к самоуправлению собственным учением.

Рефлексивное управление предполагает целенаправленное, гибкое взаимодействие преподавателя и студентов, личностно-равноправные отношения в сотрудничестве, подчеркивает Е. В. Игнатъева [4].

Исходя из логики рефлексивного управления, мы можем заключить, что сотрудничество есть соуправление процессом взаимодействия субъектов образовательного процесса. Понятие «соуправление» определяется в психолого-педагогических исследованиях как процесс организационно-управленческих отношений, обеспечивающих развитие образовательной деятельности, на основе принципов добровольности и партнерства [5]. За счет включения студентов в совместную деятельность и делегирования им части полномочий, создаются оптимальные условия для самоактуализации и творческого саморазвития студентов, отмечает В.Г. Новиков [5].

Таким образом, рефлексивное соуправление оказывает влияние, как на эффективность процесса управления, так и на развитие личности и деятельности преподавателя и студента в целом.

Вслед за Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко мы представляем рефлексивное управление (по типу соуправление) в виде цикла, под которым понимается цикл взаимодействия управляющего и управляемого (преподавателя и студентов) [3].

Цикл рефлексивного соуправления обеспечивает:

- наращивание субъектных функций управляемого в ходе взаимодействия;
- перевод студента из позиции исполнителя в позицию организатора собственной деятельности и соорганизатора образовательного процесса;
- увеличению самостоятельности студентов в процессе выполнения деятельности.

Развитие исследовательской деятельности студентов проходит не один цикл до достижения желаемого результата. Оценка фактического

результата цикла в процессе обучения посредством рефлексивного анализа со стороны преподавателя и со стороны студентов дает возможность коррекции результата в переходе на новый управленческий цикл.

Каждый цикл предполагает поэтапное развитие исследовательской деятельности студентов. Конкретизируя этапы рефлексивного соуправления, мы опирались на исследования В.А. Якунина, который отмечает, что состав и последовательность этапов управления одинаков для различных целеустремленных систем, в том числе и педагогических [6]. В соответствии с представленными ниже этапами соуправления определено специфическое содержание исследовательской деятельности субъектов соуправления.

*Ценностно-ориентационный этап* предполагает усвоение студентами ценностей исследовательской деятельности. Задача преподавателя состоит в формировании у студентов ценностного отношения к исследовательской деятельности через проблемную ситуацию, активизируя познавательную потребность студентов и создавая внутренние предпосылки развития творческого потенциала.

*Информационно-аналитический этап* предполагает создание условий движения к саморазвитию студентов. В управляемой деятельности студента преобразование информации в процессе обучения осуществляется через содержание (методы обучения) и содейтельность преподавателя и студентов, преобразуя деятельность студентов от способности к ее продуктивному использованию до способности продуктивно-творческого самостоятельного поиска, отбора и анализа.

*Планово-прогностический этап* реализуется через сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования, согласованность планов и прогнозов на всех уровнях управления, предсказании ближних и дальних результатов обучения, обнаружении проблем на основе обзора информации. Прогнозирование в деятельности студента заключается в анализе и осмыслении информации, прогнозировании способов разрешения проблемной ситуации (выдвижении гипотез), планировании собственной исследовательской деятельности в соответствии с целями и задачами обучения.

*Организационно-исполнительский этап* связан с созданием условий определения стратегии развития исследовательской деятельности студентов и предполагает выработку и принятие плана решения как будущих действий в отношении деятельности студентов, так и в отношении содержания обучения, путем выбора способов действий, наилучшим образом способствующих получению результата при соуправлении. Процесс выбора действий связан с определением перспектив творческого развития личности студентов через содержание

обучения. Деятельность студента сводится к постановке прогнозов возможных результатов исследовательской деятельности, принятии решения и его осуществлении.

*Этап коммуникации* включает как рефлексивное соуправление взаимодействием, так и рефлексивное самоуправление собственным поведением преподавателем и студентами. Данный этап осуществляется через взаимный обмен информацией, согласование и рефлексивность совместных действий.

*Контрольно-оценочный этап* предполагает рефлексивный анализ информации о результатах исследовательской деятельности студентов, соотнесение достигнутых результатов с запланированными, рефлексивный анализ причин полученных результатов, оценку собственной деятельности и деятельности во взаимодействии преподавателя и студентов.

*Регулятивно-коррекционный этап* в деятельности преподавателя и студентов предполагает сличение результата с идеальной целью обучения, обнаружение расхождений, рефлексивность и коррекцию собственной деятельности в соответствии с целями обучения.

Важно подчеркнуть, что рефлексивный анализ присутствует на всех этапах соуправления обучением. Таким образом, содержание управленческой деятельности преподавателя и управляемой деятельности студентов раскрыто через характеристику ее этапов, которые предполагают взаимосвязанность, упорядоченность, организацию и рефлексивное соуправление, отражающее характер их взаимодействия в развитии исследовательской деятельности студентов.

Возможными рисками в реализации рефлексивного соуправления являются:

- неготовность преподавателей и студентов к личностно-равноправному взаимодействию в сотрудничестве;
- несовершенство традиционной модели обучения, направленной на развитие одномерного академического мышления студентов;
- сопротивление преподавателей инновациям.

Эффективность данного подхода нами связывается с динамикой творческого саморазвития студентов вуза.

## **Литература**

1. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности: ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург.: ГУМПИ, 2001. – 84 с.
2. Шаров, А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 356 с.
3. Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – Москва: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.



4. Игнатъева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе : монография / Е. Ю. Игнатъева. – Санкт-Петербург: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с.
5. Новиков, В. Г. Самоуправление и соуправление как факторы развития социальной активности студентов в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / В. Г. Новиков // Регионология. – 2008. – N 4. – Режим доступа: <http://regionsar.ru/node/194>
6. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Ленинград: изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 160 с.

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **THE RESEARCH OF COLLEGE STUDENTS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Чапкович Жанна Альбертовна, Лепина Светлана Михайловна*

Научный руководитель: В. И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* студенты, профессиональное образование, профессиональное самоопределение, готовность к профессиональной деятельности.

*Key words:* students, professional education, professional identity, readiness to professional activity.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения студентов ССУЗов. Важным ее аспектом является готовность к профессиональной деятельности. Современный рынок труда испытывает потребность в квалифицированных специалистах рабочих профессий. Актуальность данного исследования заключается в выявлении причин, по которым после окончания ССУЗа студенты не спешат начинать свою профессиональную деятельность по полученной специальности, а находят себе рабочее место в совсем другой отрасли. Результаты исследования раскрывают характерные особенности студентов ССУЗов в преддверии завершения обучения, определяют их готовность к профессиональной деятельности, выявляют причины проблемы трудоустройства.

В общепринятом смысле студентом называют человека, без разделения по полу и возрасту, который проходит обучение в университете или среднем специальном учебном заведении, по завершению которого он получает необходимые знания, умения, навыки для будущей профессиональной деятельности, а также ему присваивается определенная квалификация. Студенты ССУЗов – молодые люди, обучающиеся в среднем специальном учебном заведении, большую часть которых составляет молодежь в возрасте от 15 до 20 лет, осваивающая

преимущественно рабочие профессии, такие как автомеханик, электрик, повар, ветеринар, парикмахер или слесарь.

Готовность к профессиональной деятельности – это состояние предстартовой активизации, включающее осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [1].

В настоящее время, по мнению многих современных исследователей, происходит изменение акцентов внимания к профессиональному образованию в пользу системы среднего профессионального образования [2-3]. Очевидно, что на рынке труда отмечается переизбыток специалистов с высшим образованием, с одной стороны, и нехватка квалифицированных рабочих кадров, с другой. Достаточно большая доступность высшего образования привела к ситуации, когда бакалавров и магистров выпускается больше, чем возможностей трудоустройства в соответствие с дипломом. Иная ситуация возникает у выпускников колледжей, училищ и техникумов. Выпускникам средних учебных заведений значительно проще приспособиться к запросам работодателей, благодаря приближенности к производственному процессу. Также преимуществом выпускников ССУЗов является приобретение специальности и квалификации, о чем свидетельствует диплом. Таким образом, для современных выпускников колледжей и техникумов имеется отличная возможность устроиться на работу по специальности, начать свою профессиональную деятельность, зарабатывать и стать вполне самостоятельным.

Однако, несмотря на перспективы самостоятельной трудовой деятельности и хорошего заработка, актуальным остается вопрос о готовности студентов к профессиональной деятельности и их профессиональном самоопределении. Актуальность данного исследования заключается в выявлении причин, по которым после окончания ССУЗа студенты не спешат начинать свою профессиональную деятельность по полученной специальности, а находят себе рабочее место в совсем другой отрасли.

Целью данной работы является исследование уровня профессиональной готовности студентов ССУЗов. В качестве испытуемых были привлечены студенты 3 курса Томского аграрного колледжа, обучающихся по направлению «Ветеринария» в возрасте 18-22 лет в количестве 50 человек.

Под процессом профессионального определения принято понимать развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде

идеального образа профессионала [4]. В процессе профессионального самоопределения студенчества можно выделить несколько стадий в соответствии с проблемой выбора. Для первокурсников такой проблемой становится адаптация к новым условиям обучения, сомнения в правильности сделанного выбора в пользу той или иной профессии. На старших курсах встает вопрос о дальнейшей специализации в рамках выбранной профессии и о месте будущей работы. В отличие от первокурсников, выпускники ССУЗа осмысливают свой выбор не только с позиции соответствия специальности своим личным интересам и склонностям, но и с точки зрения востребованности на рынке труда.

В нашем исследовании не случайно акцентируется внимание на выявлении уровня профессиональной готовности студентов 3 курса: большая часть образовательного процесса ими уже пройдена, следующий год является заключительным и выпускным, поэтому целесообразно именно сейчас исследовать отношение студентов к их будущей профессиональной деятельности.

Методы исследования: беседа, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование. Испытуемым было предложено ответить на вопросы анкеты (20 вопросов), в ответах на которые максимально точно отображается отношение студентов к текущей учебной и дальнейшей профессиональной деятельности по выбранной специальности. Также было проведено тестирование по диагностической методике «Профессиональная готовность», состоящей из 99 вопросов, отвечать на которые нужно было «да» или «нет».

В результате беседы и наблюдения установлено, что для студентов 3 курса наиболее характерными являются переживания кризисов опустошенности (ощущение усталости, отсутствие энергии для активной деятельности, трудности ориентировки в сложном потоке событий, переживание недостаточной осмысленности жизни) и бесперспективности (отсутствие заметно привлекающих целей в будущем, неопределенность будущего, трудности определения направлений развития в будущем).

В результате анкетирования выяснилось, что все опрошенные студенты обучаются на бюджетной основе. 64 % студентов поступили на обучение по выбранной профессии потому, что она им нравилась изначально, остальные 36 % – по стечению обстоятельств. Однако, в процессе обучения никто из них не пожалел о выбранном деле. Всем студентам нравится работать с животными, что является главной составляющей их профессиональной деятельности. Учеба в целом для них не кажется сложной. 88 % студентов положительно оценивают свои отношения с другими обучающимися, с преподавателями,

с администрацией колледжа. В период практики и непосредственном применении полученных теоретических знаний у студентов особых проблем не возникало, хотя не всегда эти знания оказывались для них действительно нужными. Это относится к знаниям, приобретаемым на таких общих предметах, как математика, русский язык или история, так как студентам в их профессиональной деятельности необходимы знания, связанные непосредственно с ветеринарным делом. Самостоятельно студенты еще не пробовали проводить лечение животных, а лишь ассистировали и набирались опыта. 20 студентов поступили на данное направление лишь потому, что не хотели продолжать обучение в школе. Остальные 30 отметили, что им нравилась выбранная профессия изначально. Также студенты показали себя ответственными в том плане, что пропускают занятия очень редко и в основном по болезни. Только 7 человек желает вернуться в село и работать там по специальности, 43 студента предпочитают остаться в городе. При этом 17 человек из 50 опрошенных не хотят работать в сфере ветеринарии, у 33 студентов есть стремление найти работу в этой сфере.

Абсолютное большинство опрошенных студентов отметили следующее: профессией их мечты не является ветеринарная деятельность; средняя заработная плата, которую они хотели бы получать, составляет 30 тысяч рублей; зарплата, которую они хотели бы получать, не соответствует заработной плате ветеринара.

Многие студенты уже сейчас хотели бы найти себе место для дальнейшей работы после окончания техникума. Однако, никто из них на данный момент не работает, лишь некоторые занимаются мелкими подработками. Это говорит о том, что учебная деятельность испытуемых студентов фактически не имеет отношения к практической ветеринарной работе.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Молодые люди, поступая в колледж, основывались, во-первых, на своих предпочтениях к выбранной профессии, а во-вторых, искали место, где можно продолжить обучение вне школы.

2. В процессе обучения 90 % студентам понравилась их профессиональная деятельность и 72 % решили для себя, что в дальнейшем они хотели бы работать по выбранной профессии. 14 % хотели бы вернуться в село и продолжить жить и работать там, 86 % мечтают остаться жить и работать в городе.

3. Главной проблемой дальнейшего трудоустройства по выбранной специальности является несовпадение желаний студентов с реальной заработной платой. Из-за этого студенты после окончания техникума предпочитают искать место работы, не связанное с получаемой профессией.

4. Тестирование по методике «Профессиональная готовность» показало, что 42 человека определяют себя как автономные личности: умеют отделить свои цели от целей родителей и других значимых для них лиц; стремятся к определенному образу жизни, который хотели бы вести; готовы реализовать свои возможности в практических действиях; имеют достаточные знания и навыки в своей профессиональной области; ориентированы на успех и принимают ответственность за собственные действия.

5. Также 40 студентов можно охарактеризовать как достаточно информированных о своей профессии: они владеют знаниями в области профессиональных дисциплин, представляют структуру рабочего места, принципы оплаты труда, обладают определенными практическими умениями в рамках своей профессиональной деятельности.

6. Все 50 студентов показали достаточно низкие показатели по параметру «умение принимать решения», что говорит о недостаточной личностной зрелости, допустимой для их возраста, но недопустимой для специалиста, в чьих руках жизнь живого существа.

7. Для испытуемых студентов представляется трудным и в некоторой степени страшным планирование в целом, необходимость принять решение, применить знания на практике, проявить активность.

8. У опрошенных студентов отсутствует способность к компромиссу, сотрудничеству, реализации желаний в реальной практике.

В заключение отметим, что на данный момент испытуемые студенты еще не готовы определить возможные варианты профессионального самоопределения, неспособны подбирать и использовать информацию для решения проблемы трудоустройства, планировать профессиональную деятельность в соответствии с реальными экономическими условиями.

---

## Литература

1. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru> (10.03.16).
2. Шелудченко, А. В. Модернизация системы среднего профессионального образования: проблемы и перспективы / А. В. Шелудченко // Актуальные вопросы экономики и управления в социальной сфере : Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов, 5 декабря 2014 г., Алматы / под ред. Е.И. Чучкаловой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 6-8.
3. Кучерина, А. Г. Студенты, абитуриенты, учащиеся / А. Г. Кучерина. – Москва : Юстицинформ, 2008. – 320 с.
4. Таланова С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / С.И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире. – 2012. – С. 226-228.

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕСА**

### **SOCIALIZATION OF STUDENTS BY FITNESS MEANS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION**

*Чапкович Жанна Альбертовна*

Научный руководитель: В.И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* социализация, студенты, образование, физическое воспитание, фитнес, аэробика, функции фитнеса, здоровый образ жизни.

*Key words:* socialization, students, education, physical education, fitness, aerobic, function of the fitness, healthy lifestyle.

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию проблемы социализации студентов. Дается характеристика студенческой молодежи как особой социальной группы. В период студенчества важным фактором социализации выступает высшее образование. Большое социализирующее значение имеет физическое воспитание студентов. Рассматриваются возможности фитнеса как средства оздоровления и социализации студентов. Приводится классификация функций фитнеса. Анализируются личностные характеристики студентов, развивающиеся в процессе применения средств фитнеса в практике физического воспитания.

Социализация – это процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [1].

Студенческая молодежь – это особая возрастная и социальная группа. В плане психосоциального развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Этот жизненный этап индивида отмечен тем, что у него наряду с другими потребностями появляется потребность в самореализации. Ведущим видом деятельности выступает учебно-профессиональная деятельность.

Образование, в общем, и высшее образование, в частности, выступает одновременно и как фактор, и как средство социализации. Уровень образования оказывает влияние на выбор жизненно важных ценностей, на личностное и профессиональное самоопределение. Социализирующее значение образования заключается также в воспитании здорового, социально активного, физически развитого молодого поколения.

Физическое воспитание в ВУЗе является мощным инструментом формирования культуры здорового образа жизни и социализации студентов. Введение в педагогическую практику физического воспитания элективных курсов и предоставление студентам самостоятельного выбора вида двигательной активности ставили своими целями создание условий для развития самоопределения студентов. Достижение этих целей зависит не только от используемых средств, но и от социальной направленности воспитательного процесса.

Популярным и эффективным видом двигательной активности населения является фитнес. В общепринятом смысле фитнес – это общая физическая подготовка человека, включающая развитие функциональных систем организма и физических качеств, таких как гибкость, выносливость, сила, быстрота, координация, гармоничное соотношение мышечной и жировой тканей в организме. Поэтому закономерным процессом стало включение фитнеса в образовательные программы по физической культуре для студентов. На сегодняшний день фитнес является обязательным разделом образовательных программ по физической культуре и элективным курсом во всех ВУЗах города Томска [2].

Многолетний практический опыт автора позволил прийти к выводу, что оптимальными направлениями фитнеса в процессе физического воспитания студентов как основного отделения, так и специальной медицинской группы, являются аэробика и пилатес. Регулярные занятия аэробикой благоприятно влияют на сердечно-сосудистую и дыхательную системы человека, а также в сочетании с музыкальным сопровождением оказывают положительное психологическое воздействие. В процессе занятий развиваются такие жизненно важные физические качества, как сила и выносливость различных мышечных групп. Проработка отдельных суставов развивает их подвижность, а разнообразные по форме упражнения вырабатывают ловкость и координацию движений. Тренировка по системе пилатес предусматривает сочетание физических упражнений с техникой дыхания в низкоударном пульсовом режиме. Особое внимание уделяется совершенствованию функций суставов, гибкости и укреплению мышц. Тренировка направлена на реабилитацию и профилактику психического и физического перенапряжения.

Анализ научно-методической литературы по исследуемой теме сделал возможным определить социализирующие функции фитнеса:

- *оздоровительная*, базовая функция, предполагающая создание условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей в двигательной активности и формирование на этой основе физической подготовленности;

- *образовательная* функция, связанная с изучением фитнеса и фитнес-технологий как направления оздоровительной физической культуры;
- *воспитательная* функция, направленная на воспитание положительных психологических и морально-волевых качеств;
- *развивающая* функция, направленная на развитие личности, образа «физического Я» и положительной «Я»-концепции;
- *аксиологическая* функция, формирующая устойчивую мотивацию к занятиям и ценностную ориентацию на здоровый образ жизни;
- *интегративная* функция, способствующая объединению занимающихся в группы;
- *информационная* функция, способствующая овладению знаниями о здоровье человека, рациональном питании и системе тренировок;
- *профессионально-прикладная* функция, направленная на физическую подготовку студентов к трудовым и бытовым функциональным нагрузкам;
- *спортивно-тренировочная* функция, проявляющаяся в достижении высоких результатов и их закреплении;
- *рекреативная и реабилитационная* функции, связанные с использованием средств фитнеса для организации активного досуга, профилактики утомления и восстановления временно утраченных функциональных возможностей организма;
- *гедонистическая* функция, связанная с получением удовольствия от занятий физическими упражнениями;
- *зрелищная* функция;
- *социально-экономическая* функция, которая выражается в том, что средства, вложенные в занятия фитнесом, оправдывают себя в дальнейшем в уровне здоровья, продолжительности и качества жизни человека [3].

В Томском государственном педагогическом университете фитнес в качестве специализации по физической культуре выбирают студентки всех факультетов. В 2015–2016 учебном году количество занимающихся в группах оздоровительной фитнес- и аква-аэробики составило около 90 человек, в 2016–2017 учебном году количество занимающихся возросло до 150 человек. Нами было проведено исследование с применением методов педагогического наблюдения, беседы и анкетирования. Целью исследования являлось выявление личностных характеристик студенток, развивающихся в процессе занятий фитнесом. Результаты исследования показали, что систематические занятия фитнесом способствуют формированию следующих личностных характеристик:

- установка на здоровый образ жизни;
- понимание роли фитнеса в формировании образа физического «Я»;



- высокая самооценка своих личностных качеств, самоуважение;
- уверенность в себе, целеустремленность;
- интеллектуальные и творческие способности;
- стремление к личностному росту и творческой самореализации;
- открытость в социальных отношениях;
- коммуникабельность, успешная социализация.

Таким образом, систематические занятия фитнесом существенно повышают психическую и эмоциональную устойчивость студентов при выполнении напряженной умственной деятельности. Использование фитнеса в физическом воспитании студентов является важным средством оздоровления и развития физической культуры личности, творческого роста и самореализации, а также формой активного отдыха. Социализирующие функции фитнеса и его значение в формировании личностных качеств студентов делают его эффективным средством социализации.

### **Литература**

1. Большой психологический словарь / сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., Москва: АСТ, 2008. – 868 с.
2. Чапкович Ж.А. История развития фитнеса как вида двигательной активности населения // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2016. Выпуск 8 (173). С. 112-116.
3. Чапкович Ж.А. Профессиональная социализация студентов в процессе физического воспитания как предмет педагогического анализа // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Выпуск 1 (15). С. 85-91.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.81.21

## **ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ**

## **STAGES OF DEVELOPMENT OF FAMILY EDUCATION IN RUSSIA**

*Шевелева Наталия Владимировна*

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитание, семья, семейные ценности, детско-родительские отношения.

*Key words:* education, family, family values, child parental relations.

*Аннотация.* Воспитание ребенка всегда являлось ключевым моментом в развитии семьи и общества в целом. В разные исторические периоды требования к воспитанию человека как личности, как гражданина и семьянина, предъявлялись разные. Это зависело не только от той политической и экономической формации,

которое переживало человечество, но и от доминирования общечеловеческих, в том числе и семейных, ценностей на определенной исторической вехе.

**Актуальность.** Формированием ценностей, которые закладывают фундамент воспитания как отдельной личности, так и всего общества в целом, должны заниматься не только семья как социальная единица, но и государство, которое является гарантом стабильности и развития своего народонаселения.

В настоящее время семья претерпевает определенную «социальную ломку», где целостность и ценность семьи не является приоритетным направлением современного общества в ее создании и сохранении. И, в первую очередь, это зависит от той системы воспитания, которая присутствует в родительской семье каждого из нас и является направляющим вектором при создании собственной семьи. Цель статьи – выявить и проанализировать причины, по которым происходит смещение традиционных методов воспитания, способных определить доминанту общечеловеческих ценностей на второстепенные, менее «энергозатратные» для их понимания и принятия.

В течение развития человечества сложились и параллельно развивались два вида воспитания: семейное и общественное, каждое из которых имеет свою направленность и потенциал для создания и формирования личности. Проблемы семейного воспитания поднимали в своих работах русские ученые, писатели, философы, государственные деятели во все времена: 18 век – А. Ф. Бестужев, Екатерина II, Г. Н. Теплов, Д. И. Фонвизин [1]; 19 век – Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев [2]; 20 век – Н. К. Крупская [3], А. С. Макаренко [4], В. А. Сухомлинский [5]; на более современном этапе – Т. П. Гаврилова, В. Н. Гуров, Т. А. Куликова, Т. В. Лодкина, Л. И. Маленкова, А. Б. Орлов, А. С. Спиваковская, С. Н. Токарева [1].

При теоретическом изучении заявленной темы, перед автором статьи стояли следующие задачи:

1. Выявить значение семейных ценностей для общества;
2. Определить существования воспитания в российских семьях на различных исторических этапах;
3. Определить способы решения проблемы воспитания в современном обществе.

Семья оказывает влияние на развитие и формирование личности ребенка с момента его рождения. Те ценности, которые преобладают в этой семье, ребенок берет за основу своей нравственности и в дальнейшем транслирует их при создании собственной семьи. В понятие семейных ценностей входят любовь, доверие к окружающим, теплые отношения между «отцами и детьми», связь с предками через родо-

вую память, наследие потомкам, верность семье. Эти два понятия – «семейные ценности» и «семейное воспитание» – неразрывно связаны между собой. Ценности рассматриваются как особый мир автономных духовных сущностей, находящихся вне времени и пространства, существующих независимо от человека и общества. Они представляются вечными и незыблемыми нормами, которые невозможно обосновать эмпирически [6].

Следовательно, этапы развития семейного воспитания нами будут рассмотрены с позиции тех ценностей семьи, которые существовали на определенном историческом этапе.

Процесс развития семейного воспитания в России можно разбить на 5 этапов, каждый из которых характеризуется особенностью подхода к воспитанию детей, самого понятия семьи, определения семейных ценностей: I этап (до середины XIX в.); II этап (вторая половина XIX в. – начало XX в.); III этап (1917-1991 гг.); IV этап (1991-2000 гг.); V этап (2000 г. – по настоящее время).

Таблица 1

Этапы развития семьи

Этап (период)	Состав семьи	Позиция супругов в семье	Влияние государственной политики	Ценностная функция семьи	(+) и (-) каждого этапа
I (с V до середины XIX вв.)	Патриархальная форма семейного правления. Семья является многопоколенной, в составе которой проживает сразу несколько поколений	Ведущая роль отца, полное подчинение мужчине	Единовластие отца – главы семьи	Единство семьи	(+) Семья рассматривалась как цельный организм; (-) Самостоятельное развитие личности было неприемлемым
II (вторая половина XIX в. – начало XX в)	Семья приобрела новый вид – нуклеарная семья, состоящая из супругов и детей	Права женщин и мужчин уравниваются	Идет смена политической и экономических формаций. С появлением новых прав и свобод семейно-брачные отношения несли урон	Именно в это время идет формирование новой системы общечеловеческих, и семейных в том числе, ценностей, где приоритеты отдаются материальным благам.	(+) В связи с развитием экономики страны, культуры, уровня образования шло формирование свободной всесторонне развитой личности; (-) Деформируются семейно-бытовые взаимоотношения

III (1917–1991 гг.)	Патриархальный уклад сменился на основу равных возможностей супругов	Муж и жена становятся партнерами	Семейная политика в СССР была направлена на сохранение традиционной семьи, ее универсальных и самобытных ценностей	Семейные ценности трансформируются под влиянием идеологии: в обществе существуют устойчивые тенденции, при которых снижается роль материнства – у женщины меняется ее гендерная направленность (женщина-труженик).	(+) Взаимодействие родителей и педагогов (воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей, педагогов дополнительного образования); (–) Многие аспекты семейного воспитания не входили в круг интересов ученых педагогов, психологов, социологов в силу господствующей идеологии, отдававшей приоритетное начало в формировании личности обществу воспитанию, которое в тот исторический момент являлось доминирующим
IV (1991–2000 гг.)	Семья носит нуклеарный характер; стали преобладать следующие виды семей: смешанная семья: семья родителя-одиночки	Доминанта феминизма. Роль мужчины в семье значительно утрачивается	В стране начинает набирать обороты экономический кризис, семья выходит на второй план	Системы ценностей, создаваемые на протяжении веков, перестали являться ориентиром воспитания подрастающего поколения, а система ценностей новой эпохи еще не сформирована.	(+) Материальные и психологические трудности, которые переживали российские семьи в условиях экономического кризиса выявили проблемы семейного воспитания, касающиеся детско-родительских отношений; (–) Кризис, который взял свое начало в 90-е годы XX столетия, подорвал авторитет родителей, целостность семьи
V (2000 г. – по настоящее время)	Семья носит нуклеарный характер; стали преобладать следующие виды семей: смешанная семья: семья родителя-одиночки, однополые семьи.	Доминанта феминизма. Роль мужчины в семье значительно утрачивается	Основная задача государства в отношении семейной политики – укрепление ценности семьи, сохранение нравственности среди молодежи, противостояние деструктивным изменениям внутри института семьи	Укрепление целостности семьи как семейной ценности	(+) Укрепление государственной социальной политики в отношении семьи; (–) Утрата семейных функций любви, заботы и поддержки.

До середины XIX века в российском государстве существовал патриархальный политический строй, что нашло свое отражение и в семье – была сформирована патриархальная форма семейного правления, основанная на единовластии отца. Данный вид семейных отношений просуществовал достаточно долго, здесь доминировало главенство мужа в семье, полная власть родителей над детьми. На Руси испокон веков физическое наказание в отношении детей было чуть ли не единственным методом воспитания. Об этом было прописано в главном законодательном акте того времени – своде семейных правил «Домострое»: «И не жалей младенца поря: если прутом посечешь его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти»; «Воспитывай детей в запретах – и найдешь в них покой и благословение. Не улыбайся ему, редко играя с ним: в малом послабишь – в большом пострадаешь, скорбя...» [7].

При этом российская патриархальная семья со своими жесткими воспитательными мерами, где самостоятельное развитие личность было неприемлемым, являлась высшей семейной ценностью, основным устройством человеческой жизни.

И только начиная с XVIII века (И. И. Бецкой, Е. Р. Дашкова, Н. И. Новиков, И. П. Пнин, А. А. Прокопович-Антонский, А. Н. Радищев, В. Н. Татищев) [1] семейное воспитание постепенно перестает решать проблемы преимущественно средствами физического наказания и находит более эффективные способы их преодоления.

На втором этапе, в конце XIX начала XX вв. исследователями был отмечен кризис семьи, основу которого составляли внутренние противоречия. Изучением этой проблемы занимались П. Ф. Каптерев («Родители и дети», «Задачи и основы семейного воспитания», «Об общественно нравственном развитии и воспитании детей»), М. М. Манасеина («Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования»), В. М. Бехтерев, А. Н. Острогорский («Семейные отношения и их воспитательное значение»). Существовавшее ранее единовластие отца стало утрачивать свои позиции. Ранее семья выполняла функцию производства, где каждый ее член имел свои собственные обязанности и неуклонно им следовал, что способствовало приращению семейного благополучия. Началась трансформация семьи: многопоколенная семья, состоящая из прародителей, родителей, детей, внуков, приобрела новый вид – нуклеарная семья, состоящая только из супругов и детей. Семейное/домашнее воспитание, преобладавшее в то время в социуме, развивалось и совершенствовалось параллельно с развитием культуры, образования, экономики страны. Стали возникать общественные дошкольные учреждения.

Зарождение и укоренение капитализма как новой экономической и политической формации оказало особое влияние на целостность семейного воспитания. Идет реорганизация взаимоотношений внутри семьи. В семьях капиталистов-эксплуататоров дети вырастали эгоцентристами, жаждущих материальных благ. В то время как в семьях класса эксплуатируемых все чаще и настойчивее воспитание наполнялось идеями революции, коллективизма, международного интернационала. В связи с этим семейные ценности тоже перерождаются: крах единства семьи, главенствующие позиции занимает материальная сторона жизни людей.

На третьем этапе создание нового государства, нового политического строя и новой экономической формации оказало сильное влияние на формирование семейной политики того времени. Она была направлена на сохранение традиционной семьи, ее уникальных и самородных ценностей. В такой семье строго соблюдались основополагающие нормы коммунистической морали – создание крепкой дружной семьи в атмосфере душевного тепла, любви и доброжелательности. Основу семьи составляли равные возможности супругов.

Главной целью советского воспитания являлось создание всесторонне развитой личности по средствам умственного, трудового, физического, нравственного, эстетического воспитания. Приоритетным направлением в системе воспитания являлось прививание ребенку основных общечеловеческих ценностей: чувство патриотизма, целостность семьи, бережное отношение к окружающему миру, результатам человеческой деятельности, чувство коллективизма.

Большое влияние на формирование личности ребенка оказывало общественное воспитание. Востребованность женщины как рабочей единицы, привело к отчуждению ее как матери от детей. И как следствие – некрепкие детско-родительские отношения. В этот момент идет процесс взаимодействия родителей и педагогов детских дошкольных учреждений, учителей, педагогов дополнительного образования. При всестороннем воспитании (семья – социалистическое общество) шло формирование личности ребенка не как отдельного субъекта общества, а как составляющая этого общества, будущего строителя коммунизма.

В конце 80-90-х годов XX века в России произошли значительные социальные и экономические преобразования, что повлекло за собой деформацию таких понятий как «семья» и «семейное воспитание». Происходит переоценка семейных ценностей: меняется роль женщины в семье, теперь ее основная функция не материнство, а «рабочая единица».

Четвертый этап является одним из самых сложных в ходе развития нашей страны. Финансовый, экономический, а в след за ними и духовный кризисы, возникшие в начале девяностых годов двадцатого столетия, подорвали не только авторитет родителей, но и целостность семьи в общем. Набирало обороты социальное расслоение общества. Поруганные ценностные системы, формировавшиеся многие века, перестали являться направляющими векторами для современных детей. Вещи и деньги – вот главные идеалы нового поколения.

В начале 2000 гг. только 7 % семей считали нравственные ценности приоритетными в воспитании детей. А исследования, проведенные относительно недавно ВЦИОМ, показали, что 55 % молодых людей в возрасте 18-24 лет считают возможным переступить через этические нормы для того, чтобы добиться успеха в жизни, поскольку «многие моральные принципы устарели» [8].

На пятом этапе семья остается одним из основных социальных институтов, направленных на развитие основных общечеловеческих ценностей, в том числе и семейных, на становление и развитие гармоничной личности. Специалистами, которые занимаются вопросами семьи, а также государственной семейной политики, отмечаются следующие особенности современной российской семьи: 1) утрата семьей изначальных функций любви, заботы и поддержки; 2) только наличие экономического единства. Социализация детей в современной российской семье сопровождается изменением ее структуры, стиля родительско-детских отношений, ростом конфликтов [9].

Кризис, поглотивший все сферы жизни, не может полностью разрушить традиционный семейный образ жизни россиянина. Как и раньше, общество ориентируется на создание крепкой семьи, воспроизводство потомства, продолжение существующих традиций, нравов, обычаев.

На четвертом и пятом этапах существует проблема изменения нравственности и духовности социума. Статусное положение, карьерный рост, финансовая независимость, отсутствие брачных обязательств – основные критерии оценки современного человека. Создание семьи, воспитание детей уходит на задний план. Идет отмирание душевной близости, живого контакта между членами семьи, что является примером духовного кризиса. Широко распространенное влияние социальных сетей разрушают и без того хрупкие взаимоотношения детей и родителей. И те и другие создают себе виртуальный мир, где есть общение, нет проблем и нет обязательств.

Но несмотря на это, современное общество ищет способы выхода из нравственного вакуума, обращаясь к религии, надеясь, что это позволит качественно изменить систему семейного воспитания, семейной политики.

Укрепление ценности семьи, ее сохранности, культивирование нравственности среди молодежи, противостояние ценностным разрушениям внутри семьи как социального института – генеральная линия государственной социальной политики Российской Федерации. В самом общем виде семейную политику можно определить как целенаправленную деятельность государственных органов и иных социальных институтов по созданию оптимальных условий для выполнения семьей ее функций, гармонизации отношений между личностью, семьей и обществом [10].

Результаты изучения темы через поставленные задачи показывают, что на систему воспитания ребенка оказывает влияние не только семья, то и те общественные преобразования, в том числе экономическая и политическая формации, которые существуют на определенном историческом этапе. Позиция родителей в семье, влияние государственной политики в отношении формирования ценностной функции семьи являются основой воспитания человека.

Фильтрация информации от СМИ и интернет-сообществ поможет оградить детей от навязанной в 90-е годы XX века западной идеологии, суть которой составляет «свобода личности». Финансовая доступность для занятий творчеством, спортом поможет решить ряд проблем в детско-родительских отношениях, дав возможность ребятишкам развить зоны актуального и ближайшего развития. Тем самым направленность на усиление и правильность развития семейного воспитания, как носителя общечеловеческих ценностей, будет достигнута за счет совместной деятельности детей и взрослых, а так же при государственной поддержке.

В настоящее время все больше общественных организаций, социальных служб готовы оказать помощь семьям, имеющие проблемы при воспитании детей. Практическое патриотическое воспитание, возрождение храмов, организация и проведение молодежных и детских форумов и праздников, ставших уже традиционными с элементами национальной народной культуры, формируют у современного подрастающего поколения новую систему ценностей, укрепляют семейное воспитание.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: воспитание ребенка как личности, как гражданина и как семьянина, является проблемой не только отдельной семьи, но и государства в целом. Поэтому и решать ее необходимо едино, в соответствии с государственной политикой в отношении семьи и детства.



## Литература

1. Мазалова, М. А. Элитопедагогический подход в исследованиях истории семейного воспитания в России в XVIII – начале XX веков / М. А. Мазалова. – Саратов, 2012. – С. 12-15.
2. Мазалова, М. А. Об уточнении содержания понятия «Семейное воспитание» в историко-педагогических исследованиях / М. А. Мазалова // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2014. – Т. 16. – № 2-1. – С. 86-89.
3. Крупская, Н. К. О воспитании в семье / Н. К. Крупская [Сб., сост. Н. И. Стриевская]. – Москва, 1962. – С. 208.
4. Макаренко, А. С. Соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – Москва: АПН РСФСР, 1957-58.
5. Сухомлинский, В. А. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – Москва, 1961. – С. 176.
6. Ростовская, Т. К. Семья и семейный образ жизни в системе ценностей поколений / Т. К. Ростовская // Человек в мире культуры. Региональные и культурологические исследования. – 2015.– № 2. – С. 26-30.
7. Владимирский-Буданов, М. Ф. Обзор истории русского права / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1995. – 640 с.
8. Никитская, Е.А. Родительский клуб как форма работы с семьями проблемных подростков / Е. А. Никитская, С. В. Маркова // Народное образование. – 2011. – № 1. – С. 251-254.
9. Волкова, Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения : коллективная монография / Е. Н. Волкова ; под ред. Е. Н. Волковой. – Н. Новгород : Папирус, 2011. С.101-104.
10. Шок, Н. П. Семейная политика в современной России: взаимодействие институтов гражданского общества и власти в ее реализации : дис. ... канд. полит. наук / Н. П. Шок. – Москва, 2008. – 16 с.

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

## КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

### COGNITIVE AND PERSONAL PECULIARITIES OF TEENAGERS

*Шишов Андрей Дмитриевич*

Научный руководитель: Н.Б. Буртовая, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* когнитивность, когнитивное развитие, личность, личностные особенности, дети, подростки.

*Key words:* cognitive, cognitive development, personality, personality trait, children, teenagers.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам развития когнитивной и личностной сфер ребенка в подростковом возрасте. Рассмотрены причины изменений в этих

сферах, развитие новообразований и возникновение значительных сдвигов в когнитивном развитии подростков. Представлены личностные особенности детей подросткового возраста, причины возникновения новых интересов и жизненных целей. Актуальность данной статьи заключается в том, что подростковый возраст – является одним из самых сложных периодов в развитии человека, он сопровождается значительными изменениями в индивиде как с точки зрения биологии, так и психологии. Через этот период приходится проходить каждому ребенку, поэтому изучение данного вопроса никогда не потеряет своей актуальности.

Согласно психологическому словарю, «подростковый возраст» – это стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11-12 до 16-17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь.

Подростки достаточно сильно подвержены как влиянию со стороны сверстников и родителей, так и влиянию со стороны социума в целом. Молодые люди в таком возрасте начинают осознавать себя в этом мире, свои поступки, желания и стремления. Формируются совершенно новые для подростка жизненные ценности, он словно «открывает» для себя новый мир в рамках уже существующего, и этот новый мир приносит подростку смешанные чувства. Поэтому, со стороны родителей очень важно на данном этапе развития человека, направить ребенка в нужное русло, помочь ему осознать себя и помочь ему с определением и осуществлением его жизненных целей.

Когнитивность – это способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. В психологии это понятие ссылается на психические процессы личности и на изучение и понимание «психических состояний» (т.е. убеждений, желаний и намерений). Достаточно часто этот термин употребляется в контексте изучения «контекстного знания» (т.е. абстрагирования и конкретизации), а также в тех областях, где рассматриваются такие понятия, как знание, умение или обучение.

Сам термин «когнитивность» также используется в более широком смысле и обозначает «акт» познания или само знание. В этом контексте он может быть интерпретирован в культурно-социальном смысле как обозначающий появление и «становление» знания и концепций, связанных с этим знанием, выражающих себя как в мысли, так и в действии.

По мнению Ж. Пиаже, когнитивное развитие – это динамический процесс, результаты которого зависят от способности индивида адаптировать свое мышление к потребностям и требованиям, определяемым изменениями окружающей среды. Л. С. Выготский определяет понятие «когнитивного развития» как результат взаимодействия куль-

турных и исторических факторов. Под «когнитивной сферой» понимаются познавательные психические процессы. В эту сферу включают психические процессы, напрямую связанные с восприятием, и переработкой информации. Их составляют ощущения, восприятие, память, воображение, мышление и речь. С помощью этих процессов человек получает информацию об окружающем мире и о себе самом.

Значительные изменения в когнитивном развитии подростков происходят в сфере мышления. Подросток начинает овладевать процессом образования понятий, переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – к мышлению в понятиях, что ведет к глубоким и фундаментальным изменениям в содержании мышления подростка. Содержанием мыслительной деятельности каждого подростка становятся внутренние личностные моменты: убеждения, интересы, мирозерцание, этические нормы и правила поведения, склонности, идеалы, известные схемы мышления. Также содержанием мышления становится новый мир собственных переживаний, познание этого мира и его систематизация.

Достаточно весомыми свойствами подросткового мышления, как считает Ф. Райс, являются характеристики, которые взаимосвязаны между собой:

1) способность выявлять связь между двумя или большим числом переменных либо разбираться в сложных отношениях;

2) способность строить мысленные предположения о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную;

3) гипотетико-дедуктивное мышление, при котором процесс мышления включает выдвижение и систематическую проверку гипотез («если это верно, то произойдет то-то»), в результате чего наиболее вероятная возможность выявляется еще до опытной проверки. Подобное обратимое маневрирование между реальностью и возможностью является основным качеством мышления подростков.

Можно добавить, что подростки одного и того же возраста редко находятся на одинаковой стадии когнитивного развития. Ж. Пиаже считал, что овладение некоторыми формальными операциями может затянуться до возраста 15-20 лет, а при неблагоприятных условиях мышление этого типа может вообще никогда не сформироваться у подростка.

Отличительной особенностью мышления подростков является еще их способность размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно, т. е. это способность обособиться от конкретной действительности, неких впечатлений. Этот процесс помогает подросткам проецировать себя в будущее, отличать действительность от возможного будущего и размышлять о том, что могло бы произойти с ними

в дальнейшем. Появление и развитие способности анализировать свои идеи и мысленно выходить за границы реальности ведет к тому, что подростки начинают больше мечтать.

Совершенствование и расширение когнитивных способностей приводит подростков к самоанализу и самокритике, в результате этого процесса, как считает Ж. Пиаже, развивается совершенно новая форма эгоцентризма, имеющая два проявления: феномен воображаемой аудитории и персональный миф. Воображаемая аудитория представляет собой характерное для детей подросткового возраста мнение, что другие постоянно наблюдают за ними со стороны и оценивают их. Дети настолько озабочены собой, считают, что всегда находятся на виду у остальных, что людей вокруг также чрезвычайно интересуют их внешность и поведение. Из-за этого подростки чувствуют себя «как на сцене» и тратят много сил времени на выступление перед «воображаемой аудиторией». Феномен воображаемой аудитории является причиной застенчивости. Благодаря этому феномену можно объяснить восприимчивость подростков к критике.

Персональный миф, или миф о собственной исключительности – это характерная для детей подросткового возраста убежденность в собственной значимости, особенностях и уникальности. Подростки уверены, что никакой другой человек в мире не переживал и не будет переживать таких страданий и чувств, как они. Такая форма эгоцентризма может привести к рискованному поведению, убеждая подростков в собственной неуязвимости.

В подростковый период происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, воображение. Словесно-логическая память – это овладение приемами логического запоминания и воспроизведения. Она является одним из значимых новообразований подростков в когнитивной сфере. В этом возрасте сильно улучшаются стратегии памяти – намеренные умственные действия, которые человек предпринимает для повышения вероятности удержания информации в оперативной памяти и ее переноса в базу долговременных знаний. Основными стратегиями сохранения материала являются: повторение, организация и обработка. Эффективной у подростков становится стратегия обработки, которая подразумевает установление связи или общего смысла между некоторыми частями информации, не входящими в одну категорию. Обработка материала в подростковом возрасте становится более эффективной и целенаправленной.

Эффективность когнитивных процессов у подростков возрастает, это становится причиной улучшения когнитивного саморегулирования – непрерывного слежения за приближением к цели, проверки ре-

зультатов и перенаправления неудачных усилий. Когнитивное саморегулирование у подростков является мощным источником достижения успехов в учебе.

Сближение воображения и мышления дает импульс к творчеству: подростки начинают писать музыку, стихи, истории, заниматься различными видами творчества и т. д. Воображение у подростков связывается с бурной эмоциональной жизнью. В своих фантазиях и мечтах человек в подростковом возрасте лучше осознает собственные желания и эмоции, начинает представлять свой жизненный путь в будущем.

Особенностью развития чтения у подростков является переход от умения бегло, выразительно и правильно читать до способности декламировать наизусть. Значительные изменения касаются и монологической речи. Данные изменения заключаются в переходе от умения пересказывать небольшое произведение к способности самостоятельно подготавливать устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Что касается письменной речи, то она улучшается по направлению от способности к письменному изложению мыслей до самостоятельного сочинения на какую-либо тему.

Личностная нестабильность – это одна из главных особенностей подростка. С. Холл впервые выделил ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерная активность и вялость; безумная веселость и уныние; уверенность в себе и застенчивость, трусость; эгоизм и альтруистичность; высокие нравственные стремления и низкие побуждения; страсть к общению и замкнутость; тонкая чувствительность и апатия; любознательность и умственное равнодушие; страсть к чтению и пренебрежение к нему; стремление к реформаторству и любовь к рутине; увлечение наблюдениями и бесконечные рассуждения.

Л. С. Выготский в своих работах пишет о том, что в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Личностная нестабильность подростков возникает под влиянием ситуационных факторов (проблемы во взаимоотношениях с родителями, учителями или сверстниками и др.), гормональных влияний и психологических проблем (неопределенность собственной идентичности, своих желаний, ценностей, целей и предпочтений).

Также он выделяет группы интересов подростков:

1. Эгодоминанта: личность подростка становится для него одной из центральных доминант интересов.

2. Доминанта дали, т. е. установка на даль, на большие масштабы. Для подростка они более приемлемы, чем ближние, текущие. Из-за этого возникают конфликтные отношения с окружающей средой, недовольство ею.

3. Доминанта усилия – это стремление к сопротивлению, преодолению, к волевому напряжению, они разрешаются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против авторитета, протесте и других формах негативизма.

4. Доминанта романтики выражается в особенно сильных тяготениях подростка к неизведанному, рискованному, к приключениям, героизму.

По мнению Д. Б. Элькинина, между 12 и 14 годами происходит кардинальная перестройка отношения подростка к себе. Это период «смятения», связанный с «Я». Центральным результатом такой перестройки является формирование у подростка чувства взрослости – стремление быть, казаться и действовать как взрослый, стремление к тому, чтобы эту «взрослость» признавали другие.

Это чувство возникает на основании: значительных сдвигов в физическом развитии и половом созревании; растущей самостоятельности ребенка; сравнения себя со взрослым. Развитие взрослости в различных проявлениях напрямую зависит от того, какой смысл подросток вкладывает в понятие «взрослость»; в какой сфере он пытается утвердиться; какова реальная система отношений, в которую он включен.

Исходя из модели развивающейся личности, по В. А. Петровскому, в основе развития личности подростка лежит переживаемое им противоречие между его собственными представлениями о своей потенциальной значимости в качестве полноправного члена общества и воспринимаемой им оценкой его личностного потенциала окружающими. Такое противоречие создает некий импульс к развитию, т. е. стремление подростка идеальным по мнению других людей, вызвать у общества положительное отношение к себе как социально значимой личности. В ходе сравнения себя с другими людьми подросток постепенно все отчетливее начинает идентифицировать себя от них.

Личностные особенности подростка включают в себя: самосознание, сознание, самооценку; уровень притязаний; характер; особенности общения и поведения в зависимости от типа акцентуации характера; проявление характера в поведении и деятельности человека в разных обстоятельствах.

Представление о себе и самооценка в подростковом возрасте в значительной степени начинают включаться в процесс регуляции собственного поведения. Л. С. Выготский выделяет новую ступень в развитии подростка, которая заключается в том, что вместе с первичными условиями индивидуального склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) также выступают третичные условия (рефлексия и самооформление), это значит, что в подростковом возрасте появляется новый фактор развития – личность самого подростка.

ка. Рефлексия или возникновение самосознания, как считает Л. С. Выготский, ведет к овладению внутренней регулировкой процессами памяти, внимания, мышления, т. е. к внутренним изменениям сознания и, следовательно, самой личности, к возможности определять образ жизни и поведения, изменять действия, направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации.

Подростковый возраст в психологии не зря признают одним из самых сложных периодов развития личности. Это время является достаточно трудным как для ребенка, так и для его родителей. Родители этот сложный этап жизни должны пройти вместе со своими детьми, помочь им, так как подростку достаточно трудно справиться с переменами в одиночку. Чрезмерная опека и большое количество требований может привести к затяжным конфликтам в семье. Равнодушие же приведет к возникновению новых проблем и углублению уже существующих. Подростку необходимо помнить, что все колебания его настроения и неопределенность временны, главное – осознать, что данный этап в жизни проходит каждый, с ним достаточно легко справиться.

#### **Литература**

1. Молчанова, О. Психология развития и возрастная психология / О. Молчанова. – Москва: Высшая школа экономики, 2012. – 526 с.
2. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychologos.ru> (01.04.17).
3. Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru> (03.04.17).
4. Психотерапевт.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyhoterapevt.ru> (07.04.17).

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 14.33.07

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE**

*Шишов Андрей Дмитриевич*

Научный руководитель: О. В. Лингевич, ст. преподаватель

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, иностранный язык, компоненты коммуникативной компетентности, коммуникативно-ориентированное обучение.

*Keywords:* competence, communicative competence, foreign language, components of communicative competence, communicative-oriented learning.

*Аннотация.* В статье рассматриваются различия понятий коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность, исследуется коммуникативная компетентность обучающихся при изучении иностранного языка, а также рассматриваются различные приёмы и условия способствующие её развитию. Актуальность данного исследования связана с изучением условий и методов направленных на совершенствование уровня коммуникативной компетентности у обучающихся на уроке иностранного языка.

Понятия «компетенция» и «компетентность» появились в 90-е годы XX века в работах таких авторов как Э. Ф. Зеер [1], И. А. Зимняя [2], А. В. Хуторской [3], а также З. А. Аксютина [4] и Н. Ф. Радионова [5]. Но мы можем говорить о том, что и на сегодняшний день не существует единого подхода к определению данных понятий.

Компетенция (от лат. *Competere* – соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён. Согласно А. В. Хуторскому, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков и способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним [3]. В. Д. Шадриков понимает под «компетенцией» круг вопросов, относящихся к деятельности. Иначе говоря, компетенции – это многофункциональные задачи, связанные с деятельностью, которые можно успешно решать. Компетенция связана с кругом вопросов, относящихся к деятельности, а не с самим субъектом деятельности [6].

В отличие от компетенции, компетентность относится к субъекту деятельности. Благодаря этому личностному приобретению человек может решать конкретные задачи. По мнению В. С. Безруковой, компетентность – это владение знаниями и умениями, позволяющими высказать профессионально грамотные суждения, оценки мнения [7]. Далее, И. А. Зимняя определяет компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2]. В свою очередь, Дж. Равен считает, что компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления [8]. А. В. Хуторской рассматривает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

В результате анализа различных подходов к пониманию понятий «компетенция» и «компетентность», можно сделать вывод, что в недостаточной степени разработаны их определения. Зачастую рассматривае-



мые понятия употребляются в одном и том же значении. Сторонники дифференциации рассматриваемых понятий, например, И. А. Зимняя, считают, что в состав компетентности входят не только когнитивная и операционально-технологическая составляющие, но и мотивационная, этическая, социальная и поведенческая, а так же результаты обучения (знания и умения), система ценностных ориентаций, привычек и т.д.

Термин «коммуникативная компетентность» не имеет однозначной трактовки в психолого-педагогической литературе. Прежде чем рассматривать такие понятия как «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность», стоит упомянуть термин «коммуникация». Коммуникация – это связь, взаимодействие двух систем, в процессе которого от одной системы к другой передаётся информация с помощью сигналов. Частным видом коммуникации является общение [9].

Коммуникативная компетенция – знание страноведческих, социальных факторов, которые определяют использование речи в соответствии с социальными нормами поведения [9]. Коммуникативная компетентность – это такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе [11].

Понятие коммуникативной компетенции связано с умением человека ориентироваться в межличностном общении и участвовать в нём с помощью лингвистических знаний, знаний традиций и нравов общества. Трактовка термина коммуникативной компетентности в свою очередь отражает уровень навыка межличностного общения человека, опираясь прежде всего на психологические знания о себе и других, а также на выбранную стратегию общения, и связанный с этим соответствующий комплекс умений.

Значительная часть авторов выделяет следующие компоненты коммуникативной компетентности:

1. Индивидуально-личностный компонент. Включает в себя психофизиологические (память, мышление, речь), психологические (темперамент, акцентуация характера, тип личности) особенности личности.

2. Общекультурный компонент. Прослеживается в нравственных качествах, ценностных ориентациях, взглядах, мировоззрении, особенностях менталитета, эрудиции личности.

3. Знаниевый компонент. Подразумевает под собой совокупность представлений о коммуникативном процессе в целом, правилах эффективного взаимодействия.

4. Поведенческий компонент. Проявляется в деятельностном аспекте коммуникативной компетентности. Включает ряд компетенций:

устную и письменную речь; невербальную коммуникация; межличностное восприятие; управление коммуникативным процессом.

5. Мотивационно-рефлексивный компонент. Включает в себя: внутренние и внешние предпосылки овладения коммуникативной компетентностью [12].

Основная цель обучения иностранному языку – передача и получение информации с помощью иностранного языка, т.е. участие в тех или иных пределах межкультурного общения. Весь процесс подчиняется необходимостью формирования и развития коммуникативной компетентности. В практическом плане развитие коммуникативной компетентности при изучении иностранного языка связано с реализацией конечной цели обучения – обучение общению. Подготовить обучающихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную способность без привития им норм адекватного речевого поведения и в отрыве от знаний ими действительности, культуры страны изучаемого языка невозможно.

В рамках повышения уровня коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку большую ценность имеет коммуникативно-ориентированное обучение. Его организация возможна в условиях деятельностного подхода, где участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Существует определённый тип заданий, так называемые деятельностные задания, в основе которых лежит познавательная задача и коммуникативная цель. При использовании коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку деятельностные задания должны строиться на основе имитационного, игрового и свободного общения. В качестве примера деятельностных заданий можно выделить: коммуникативные имитации, коммуникативные игры, свободное общение.

Для развития коммуникативной компетентности обучение иностранному языку необходимо осуществлять в условиях аутентичного процесса. Это означает использование учебного материала взятого из жизни, а также создание условий естественного учебного общения. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением заданий речевого взаимодействия. Эти задания построены таким образом, что их невозможно выполнить без партнера или партнеров. Они выполняются в парах или малых группах.

Коммуникативно-ориентированное обучение в аутентичных условиях может осуществляться с помощью проблемных речемыслительных заданий. Такие задания могут быть основаны на причинно-следственном рассуждении, последовательности действий, на критическом

мышлении, предположении, догадке, нахождении сходств и отличий, классификации, интерпретации, открытии, суждении, умозаключении. Таким образом у обучающихся формируются коммуникативные умения за счёт специально подобранных «жизненных» ситуациях.

Развитие коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку также может происходить в процессе ролевой игры, которая организуется в соответствии с разработанным сюжетом, определёнными ролями и межролевыми отношениями. Один из примеров ролевой игры – игра, в ходе которой участники получают определённые реплики. Их задача – проанализировать реплики остальных участников и объединить данные реплики в контекст речевого общения [13].

Реализация вышеупомянутых приемов способствует активизации мыслительной деятельности обучаемых, повышению мотивации говорения, более полно достигаются такие компоненты обучения иностранным языкам как практический, воспитательный, развивающий и образовательный. Происходит рост уровня коммуникативной компетентности. Полученный опыт речевого взаимодействия позволяет со временем перейти к более сложным формам ролевого и дискуссионного общения.

---

### Литература

1. Зеер, А. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / А. Ф. Зеер. – Москва : МПСИ, 2005. – 120 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5. – С. 34.
3. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.
4. Аксютина, З. А. Компетентностный подход в социально-педагогической деятельности / З. А. Аксютина // Вестник НГУ. – 2010. – № 2. – С. 53.
5. Радионова, Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников : учебное пособие по спецкурсу / Н. Ф. Радионова. – Ленинград : ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1989. – 84 с.
6. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 131.
7. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва : Когито-центр, 2002. – 390 с.
9. Псисоц.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psisoc.ru/> (12.04.17).
10. Калмыкова, Е. И. Условия формирования лингвистической и коммуникативной компетенции / Е. И. Калмыкова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: Труды. – 1999. – № 437. – С. 33.
11. Емельянов, Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. Ленинград : ЛГУ, 1991. – 106 с.

12. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64.
13. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17.

УДК 374  
ГРНТИ 14.27.01

## **МНОГОПРОФИЛЬНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

## **VERSATILITY OF THE OUT OF SCHOOL EDUCATION AS RESOURCE OF SELF-DETERMINATION OF CHILDREN AND TEENAGERS**

*Шматько Сергей Вадимович*

Научный руководитель: В. И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* многопрофильное образовательное учреждение, личностное самоопределение, дополнительное образование детей, педагогика.

*Keywords:* versatile educational institution, personal self-determination, the out of school education of children, pedagogics.

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования деятельности многопрофильных образовательных учреждений, ориентированных на сохранность контингента обучающихся в течение многолетней подготовки для их успешного личностного самоопределения. Рассматриваются альтернативные подходы к организации начального этапа работы объединений дополнительного образования в рамках учреждения.

Современное российское общее образование ориентировано на воспитание человека с осознанной личностной позицией, носителя системы знаний, навыков и ценностей. Такой подход претендует на формирование цельной и разносторонне развитой личности, обладающей необходимыми навыками для успешного нахождения своего места в обществе и обретения высокого качества жизни. Хотя современная школа тоже выказывает стремление воспитать такого человека, незаменимая роль дополнительного образования в выполнении столь трудной задачи остаётся очевидной [1].

Современное дополнительное образование непрерывно взаимодействует с другими формами образования. Например, в образовательном пространстве продолжаются процессы интеграции общего и дополни-

тельного образования [2]. В ряде диссертаций на тему самоопределения детей в системе дополнительного образования освещались проблемы взаимовлияния дополнительного и общего образования на личностное становление детей, вопросы жизненного выбора и принятие его последствий (А. А. Дробот [3], Т. Д. Жалсанова [4], Т. Н. Сапожникова [5], В. В. Лобанов [2]). В связи с этим, влияние непосредственно дополнительного образования (а не каких-либо других вариантов образования) на личностное самоопределение обучающихся остаётся недостаточно строго очерченным, и поэтому вызывает особый научный интерес.

Так, выявляется необходимость различения содержания общего и дополнительного образования относительно его влияния на процессы самоопределения обучающихся. Очевидно, что в России нашего времени общего образования для разностороннего развития подростка не вполне достаточно. В частности, это подтверждается тем, что в период «принятия решения о выборе дальнейшего жизненного и профессионального пути» [1] важную роль в личностном и профессиональном самоопределении подростков играет спектр возможностей дополнительного образования.

После распада СССР в 1991 году отечественная система внешкольного воспитания была преобразована в систему дополнительного образования детей. При этом можно отметить, что к дополнительному образованию уже не раз пытаются предъявить требования, идентичные адресованным школам, от проекта ФГОС до форм контроля. Сегодня хорошим педагогом дополнительного образования считается тот, кто обеспечил сохранность контингента и провел ребёнка по многолетнему курсу подготовки. Это выглядит уместным в отношении музыкальных и художественных школ (специалисты даже предлагают называть их учреждениями не дополнительного, а предпрофессионального образования), но в отношении многопрофильных учреждений такой подход видится неверным. В этом случае поле личностного самоопределения обучающегося сужается, в основном, до пространства коллектива детского объединения, и лишь в редких случаях – до пространства учреждения, если оно ведёт социально-массовую работу.

Вышеизложенное заставляет проверить предположение о том, что значимость дополнительного образования заключается не в планомерном прохождении образовательных программ, а в предоставлении личности максимальных возможностей для процесса «поиска себя», что позволит ей побывать в условиях разных коллективов для проверки собственных знаний и умений, выявления и развития индивидуальных особенностей.

Казалось бы, такой подход потребует от образовательного учреждения снизить важность сохранения состава отдельных коллективов, придавая значение движению детей в пространстве учреждения в целом. В свою очередь, для решения этой задачи следует говорить не об интеграции общего и дополнительного образования, а об интеграции различных направлений и программ дополнительного образования в рамках детско-взрослого сообщества разного масштаба (от единичного коллектива образовательного объединения, до детско-взрослого коллектива всего учреждения).

Следует отметить, что некоторые исследователи считают обязательным выпуск детей по определенному направлению, основной целью которого является «направленность обучения и учения на завершённый, целостный результат и практическую самореализацию каждого учащегося» [5]. Однако мы считаем, что воспитаннику секций дополнительного образования следует попробовать много увлечений, чтобы потом из них выделились личностные интересы и профессиональная предрасположенность.

Действительно, чтобы, например, сформировать специалиста-педагога дополнительного образования, необходимо, как минимум, обеспечить ему фундаментальную подготовку, состоящую из множества теоретических и практических курсов. Подобный принцип применим и к ребенку, которому еще только предстоит накопить багаж знаний, впечатлений и навыков, которые позволят определить краткосрочные и долгосрочные перспективы жизни. В этом контексте уместна позиция исследователя А. А. Дробота, который понимает личностное самоопределение как осознание личностью самой себя, своих потенциалов, возможностей и их использование для определения своего места в труде, обществе, жизни на основе отработки своих личностных ценностей и смыслов [3]. Иными словами, понятие личностного самоопределения предполагает самостоятельный поиск ребенком себя в пространстве возможностей формирования собственной идентичности и обретения индивидуального места в обществе.

В процессе личностного самоопределения и самосовершенствования человек для достижения целей жизнедеятельности и реализации жизненных стратегий, отвечает себе на вопросы «Что мне дано, что во мне есть, что я могу, на что я способен?» [3,с.11]. Очевидно, что подобная рефлексия способствует выявлению и реализации ключевых способностей детей при наличии возможностей пробовать и сравнивать много видов деятельности и через них исследовать стороны своей личности.

В таком понимании дополнительное образование становится также площадкой самоопределения. Дети, безусловно, способны отдавать

предпочтение одному конкретному увлечению, находя в нем всё необходимое для самореализации, однако они имеют право пробовать себя и в нескольких видах деятельности, в результате чего могут проявиться неочевидные ранее интересы или скрытые таланты.

При этом следует подчеркнуть, что активные дети зачастую выбирают слишком много привлекательных видов деятельности и не умеют расставлять приоритеты. Несомненно, для подростков актуальны проблемы выбора между одинаково интересными занятиями. Также злободневна необходимость «разрываться» между действительно интересными увлечениями лично для них и обязанностью следовать при выборе занятий указаниям родителей.

Нередко бывает, что родители стремятся контролировать увлечения детей и «толкают» их во множество видов деятельности. Однако излишняя требовательность и опека способны оттолкнуть ребенка от самого интересного занятия, а выматывающее «обилие и разнообразие» может привести к разочарованию и ощущению неудачи. Это чревато комплексом вины, потерей ориентиров в собственном развитии, стрессом и депрессией. Поэтому в стремлении родителей дать ребенку как можно больше, а детей – удовлетворить свои собственные интересы и потребности, очень важно учесть его реальные возможности при выборе конкретных направлений дополнительного образования. Также следует отметить, что возможность попробовать много видов деятельности среди разных коллективов целого учреждения может обеспечить те педагогические ситуации, в которых смогут раскрываться и малоактивные дети.

Таким образом, мы считаем, что в учреждении дополнительного образования, имеющем программу «открытых дверей» и свободного посещения разных направлений на протяжении определенного времени, ребенок имеет больше шансов на успешное личностное самоопределение. Но при этом следует помнить, что возможности даже самого талантливого ребенка ограничены, и на качественном уровне он не сможет сочетать много не связанных видов деятельности, а значит, промежуток «проб» желательно ограничить конкретными временными рамками.

Следовательно, попробовав несколько направлений дополнительного образования, ребенку необходимо постепенно расставлять приоритеты. Тем не менее, количество и качество посещения секций остается делом ребенка и его родителей. Резюмируя, можно сказать, что перемещение обучающихся среди коллективов с дальнейшей перспективой выбора некой комбинации направлений позволит детям более осознанно раскрыть свой потенциал, чем случайные поиски интересных занятий.

## **Литература**

1. Ревякина, В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности : на материале педагогических классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. И. Ревякина. – Барнаул, 2002. – 362 с.
2. Лобанов, В. В. Развитие дополнительного образования детей в многопрофильных внешкольных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Лобанов. – Томск, 2011. – 181 с.
3. Дробот, А. А. Педагогическое обеспечение личностного самоопределения подростков средствами дополнительного образования в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Дробот. – Карачаевск, 2004. – 24 с.
4. Жалсанова, Т. Д. Педагогические условия личностного самоопределения старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Д. Жалсанова. – Улан-Удэ, 2003. – 20 с.
5. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Сапожникова. – Кострома, 2010. – 47 с.
6. Амелюшина, С. М. Педагогические условия развития творческого потенциала младшего школьника в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Амелюшина. – Москва, 2010. – 22 с.



# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

---

УДК 796.06  
ГРНТИ 77.01.73

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО В ГОРОДЕ ТОМСКЕ

### IMPLEMENTATION OF FEDERAL PROGRAM OF SPORTING ACTIVITIES “READY TO LABOUR AND TO DEFENCE” (GTO COMPLEX) IN TOMSK

*Белоусов Илья Андреевич, Белоусова Вера Анатольевна*

Научный руководитель: О.Н. Бобина, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* ВФСК ГТО, физическая подготовленность, испытания (тесты).

*Key words:* Federal program of sporting activities “ready to labour and to defence” (GTO complex), physical fitness, tests (tests).

*Аннотация.* Впервые в 2016 году жители города Томска сдавали нормативы ВФСК ГТО. Анализ массива данных результатов испытаний (тестов) ВФСК ГТО позволил выявить некоторые тенденции в развитии физических качеств, умений и навыков у участников в возрасте от 6 до 24 лет.

В соответствии со «Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» и Государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, к 2020 году должна достигнуть 40%, а среди обучающихся – 80%. Для решения этой задачи требуется создание современной и эффективной государственной системы физического воспитания населения. Её системообразующим элементом призван стать Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО.

Разработка государственных требований к физической подготовленности населения проводилась в 2014 году на основе исследований, направленных на обоснование видов испытаний и нормативных требований для I–VI ступеней (возраст от 6 до 24 лет) [1].

При разработке уровней нормативных требований комплекса ГТО предполагалось, что он должен быть инструментом, позволяющим с одной стороны оценить состояние физической подготовленности населения нашей страны, а с другой быть действенным рычагом прогнозирования, планирования, и управления её изменениями [2, 3].

Для того чтобы, обеспечить интерес населения к выполнению знаков комплекса ГТО принято условие, что нормативы на бронзовый и серебряный знаки должны быть посильными более чем 50 % населения, то есть они должны быть ниже среднестатистических показателей уровня физической подготовленности. Поэтому нормативы комплекса ГТО рассчитывались таким образом, чтобы в каждом виде испытаний для соответствующих ступеней комплекса могли быть посильными на бронзовый знак – 70 %, на серебряный знак – 60 %, а на золотой – 20 % испытуемых. Постепенное увеличение трудности нормативов позволяет заинтересовать население к планомерному совершенствованию своей физической подготовленности и получению знаков более высокого достоинства [4].

24 марта 2014 года был издан указ Президента «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе „Готов к труду и обороне“ (ГТО)», постановляющего о вводе в действие комплекса с 1 сентября 2014 года [5].

17 ноября 2015 года в Томске создан первый центр тестирования ГТО.

На основании результатов сдачи комплекса ГТО можно сделать разносторонние выводы о реализации комплекса в городе Томске, о физической подготовленности граждан, о трудности в выполнении тех или иных нормативов.

Весь 2016 год центр тестирования проводил испытания для людей от 6 до 28 лет (I–VI ступени). За 2016 год на испытания прошли 1261 человек. В таблице 1 показано распределение желающих выполнить нормативы ГТО по возрастам.

Таблица 1

Распределение желающих сдать нормы ГТО по возрастам

Возраст	Количество человек	%	Возраст	Количество человек	%
6–8 лет	63	5	16–17 лет	368	29,2
9–10 лет	131	10,4	18–24 лет	288	22,9
11–12 лет	114	9	25–29 лет	6	0,5
13–15 лет	291	23			

Из статистики пришедших на испытания видно, что больше всего заинтересованы в сдаче ГТО учащиеся 10–11 классов, что, скорее всего, связано с предоставлением дополнительных баллов за золотой знак ГТО при поступлении в высшие учебные заведения после окончания школы.

Число участников испытаний в возрасте 18–24 года (VI ступень) составило 22,9%. Это третий показатель среди ступеней ГТО по численности в городе Томске. Абсолютное большинство из них – студенты высших и средних специальных учебных заведений. Их активность, по нашему мнению, подкреплению информацией из некоторых вузов (Томские политехнический и государственный университеты), связана с введением поощрений в виде дополнительных баллов для получения спортивной стипендии, места для проживания в общежитиях и др.

По итогам испытаний ВФСК ГТО в 2016 году, число успешно прошедших и получивших знаки отличия составило 225 человек (17,92%). Распределение по численности обладателей знаков по ступеням представлены в таблице 2.

Таблица 2

Численность томичей, получивших знаки отличия ВФСК ГТО  
в 2016 году

№	Ступень ГТО	Всего (чел)	З	С	Б	Золотой знак, (%)	Все знаки отличия, (%)	
1	I (6–8 лет)	М	30	0	0	0	0	
		Ж	33	0	0	0	0	
2	II (9–10 лет)	М	74	1	3	0	1,35	4,05
		Ж	57	3	4	0	5,26	12,3
3	III (11–12 лет)	М	73	2	9	3	2,73	19,2
		Ж	41	1	8	1	2,43	24,4
4	IV (13–15 лет)	М	217	12	51	19	5,53	33,2
		Ж	74	3	5	7	4,05	20,3
5	V (16–17 лет)	М	263	17	14	11	6,46	16,0
		Ж	105	8	3	1	7,62	11,42
6	VI (18–24 лет)	М	178	1	4	14	0,56	10,11
		Ж	110	3	3	13	2,72	19,1
7	Всего I–VI ступени	М	835	33	81	47	3,95	19,28
	Всего I–VI ступени	Ж	420	18	23	23	4,29	15,24
8	Всего сдавших нормы ГТО (18–24 лет)		1255	51	104	70	4,06	17,92

*Примечание: З – золотой знак, С – серебряный знак, Б – бронзовый знак*

Анализ успешности сдачи по ступеням показывает, что ни один участник первой ступени не получил знаков отличия – большинство участников не сдали всех обязательных нормативов.

Наибольшее число получивших знаки отличия оказалось у участников IV ступени (13–15 лет) – 33,3%. Основной причиной данной ситуации являются организационные проблемы и не отражают истинного результата успешности преодоления испытаний участниками.

Например, большинство участников IV ступени были воспитанники кадетского корпуса, которые организовано, в отличие от других, прошли все испытания.

Представляет интерес анализ уровня развития физических качеств у прошедших испытания. В таблице 3 приведены результаты сдачи норм ГТО в городе Томске за 2016 год, сгруппированные по оценке конкретных физических качеств и навыков.

Испытания на оценку скоростных возможностей и выносливости преодолели 590 и 509 человек соответственно. В обоих случаях процент невыполнения нормативов оказался низким: 9% участников не смогли пройти тесты на скоростные возможности и 5,9% испытуемых – тесты на выносливость. Можно сделать вывод, что показатель развития этих физических качеств оказался на высоком уровне.

1081 человек прошли испытания силовых способностей, из них 63,5% участников успешно сдали испытания на золотой норматив, а 14,7% не справились с испытанием.

В то же время, хочется отметить низкий процент выполнения норматива в сгибании и разгибании рук в упоре лежа на полу – 34%, при этом 85% всех испытуемых были девочки.

Так как тесты были разработаны так, что уровень выполнения серебряного и бронзового знака ниже среднестатистического показателя физической подготовленности, а если учесть, что тесты ГТО добровольные и приходят на испытания наиболее подготовленные люди, то можно сделать вывод, что уровень развития силы у девочек в городе Томске гораздо ниже среднего показателя по стране.

По итогам обязательных испытаний более 65% результатов всех участников соответствуют золотому нормативу. Не смогли справиться с нормами лишь 9,3% участников.

В испытаниях по выбору – тесты на скоростно-силовые возможности, – выявлены следующие результаты: 61,6% всех результатов соответствуют золотым нормативам, 11% результатов не уложились в рамки нормативов. При этом анализ отдельных испытаний скоростно-силовых возможностей показывает, что особенную сложность для юношей V–VI ступеней представляет испытание «метание снаряда весом 700 г» – 38,5% испытуемых не справились с ним. Очевидно,

этому сложному двигательному действию уделяется недостаточное внимание на уроках физической культуры.

Анализ полученных результатов испытаний прикладных навыков показал очень низкий процент преодоления испытания по стрельбе из пневматической винтовки – 71% участников не справились с поставленной задачей.

На взгляд людей, желающих пройти испытания ГТО, этот норматив наименее энергозатратный и потому привлекателен. Но показанные участниками результаты позволяют сделать вывод, что в связи с отсутствием достаточной практики стрельбы, без должной подготовки выполнить этот норматив крайне затруднительно.

Наименьшее число участников прошли испытания по лыжной подготовке – 9,24% (116 чел). Столь низкий процент объясняется организационными трудностями – введёнными ограничениями на проведение спортивных мероприятий в связи с эпидемией ОРВИ и гриппа, непродолжительным периодом сдачи испытания. При этом следует отметить высокий показатель выполнивших норматив на золотой знак (71%), это говорит о высоком уровне физической подготовленности участников в этом виде испытаний.

Таблица 3

Таблица результатов тестов ГТО по видам испытаний в Томске за 2016 год

№	Испытание	Всего	Из них				Не сдали в %	Физ. качество умение или навык
			З	С	Б	Не сдал		
1	Бег на 100 м	325	215	58	18	34	10,5	Скоростные возможности
2	Бег на 30 м	12	8	4	0	0	0,0	
3	Бег на 60 м	218	98	95	6	19	8,7	
4	Челночный бег 3×10 м	35	27	8	0	0	0	
5	Бег на 1 км	25	21	4	0	0	0	Выносливость
6	Бег на 1,5 км	20	14	2	1	3	15,0	
7	Бег на 2 км	445	267	117	34	27	6,1	
8	Бег на 3 км	10	6	4	0	0	0	
9	Смешанное передвижение 1 км	9	9	0	0	0	0	Сила
10	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	241	118	30	11	82	34,0	
11	Подтягивание на низкой перекладине	231	145	36	29	21	9,1	
12	Подтягивание на высокой перекладине	556	375	98	28	55	9,9	

13	Рывок гири 16 кг	53	48	1	3	1	1,9	
14	Наклон вперед со скамьи	373	270	62	7	34	9,1	Гибкость
15	Наклон вперед стоя на полу	474	353	114	0	7	1,5	
16	Поднимание туловища из положения лежа на спине (1 мин)	596	432	94	20	50	8,4	Скоростно-силовые возможности
17	Прыжок в длину с места	910	573	240	16	81	8,9	
18	Метание снаряда 150 гр	147	62	30	41	14	9,5	
19	Метание снаряда 500 гр	95	52	14	18	11	11,6	
20	Метание снаряда 700 гр	131	39	42	0	50	38,2	
21	Метание в цель	37	20	11	6	0	0	Координационные способности
22	Стрельба, 10 м	482	51	25	63	343	71,2	Прикладные навыки
23	Плавание 50 м	431	227	204	0	0	0	
24	Плавание б/у времени	17	15	1	0	1	5,9	
25	Бег на лыжах 2 км	61	60	0	0	1	1,6	
26	Бег на лыжах 3 км	64	39	2	5	18	28,1	
27	Бег на лыжах 5 км	38	17	4	2	15	39,5	

*Примечание: З – золотой знак, С – серебряный знак, Б – бронзовый знак*

Из таблицы результатов тестов ГТО видно, что минимальное количество человек посетивших обязательные испытания (испытание на выносливость) – 509 человек, при этом знаки отличия ГТО получили 225 человек. Это позволяет сделать вывод о том, что выполнить нормы ГТО на знаки отличия удалось более 44% участников, прошедших все испытания.

**Выводы:**

1. Высокий процент сдачи норм ГТО на нормативы, соответствующие золотому знаку отличия, говорит о том, что на данном этапе внедрения комплекс имеет определённую привлекательность для людей, уделяющих внимание своей физической подготовке.

2. Менее 40% участников комплекса ГТО смогли пройти все испытания, что говорит о наличии проблем организационного и мотивационного характера, требующих дополнительных исследований и принятия управленческих решений.

3. В таких видах испытаний, как метание снаряда весом 700 грамм, бег на лыжах 5 км, стрельба из пневматической винтовки наблюдается значительное число низких результатов, что говорит о низком уровне технической подготовленности участников.

## **Литература**

1. Уваров В.А. Методология научного обоснования содержания видов испытаний и нормативных требований I-XI ступеней Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) / В.А. Уваров // Вестник спортивной истории. – 2016. – № 1 (3). – С. 64-78.
2. Панаев В.Г. Научные основы совершенствования Всесоюзного физкультурного комплекса "Готов к труду и обороне СССР" / В.Г. Панаев, В.А. Уваров // Теория и практика физической культуры. – 1985. – №6. – С.32, 185.
3. Бабкин В.В. Основные направления разработки и внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса / В.В. Бабкин, В.А. Уваров // Учебно-методическое пособие на основе материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург. – 2013. – С. 33-39.
4. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО). – Москва: ФиС, 1985.
5. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 24 марта 2014 г. №172. – URL: <http://kremlin.ru/acts/20636> (дата обращения: 14.04.2017).

УДК 159.922.76-056.13:616.899-053.4:615.838

ГРНТИ: 77.03.15

### **РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ**

### **PRE-SCHOOL CHILDREN WITH LATE MENTAL DEVELOPMENT BY THE MEAN OF SWIMMING**

*Гайдуков Иван Евгеньевич*

Научный руководитель: К. И. Безотечество, канд. пед. наук,  
профессор, зав. кафедрой плавания ФФКиС

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* гидрореабилитация, методика, обучение плаванию, адаптивное плавание, физическое воспитание, дошкольный возраст, дети с ЗПР.

*Key words:* pre-school children, methodic of hydrorehabilitation, swimming.

*Аннотация.* В работе представлена разработанная методика адаптивного плавания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Показаны средства, содержание методики, методы обучения и организации занимающихся, дозировка физических упражнений и подвижных игр в воде для детей с ЗПР.

Проблема задержки психического развития является важной и актуальной в современной педагогике и психологии. Это связано с тем, что в последние годы отчетливо прослеживается тенденция к увеличению количества детей с задержкой психического развития. По данным

Федеральной службы государственной статистики РФ, за последние 10 лет количество детей имеющих диагноз ЗПР увеличилось почти в 2 раза. Число дошкольников с ЗПР составляет 25% от детской популяции [11].

В последнее время значительно возрос интерес к средствам и методам укрепления психофизического здоровья детей, профилактике заболеваний, развитию жизненно необходимых ребенку физических качеств. Очевидно, что ведущая роль в решении данных проблем отводится физическим упражнениям. Плавание, как вид физических упражнений, способствует поддержанию достигнутого ребенком уровня здоровья и двигательной активности, увеличению функциональных резервов детского организма [12].

Под влиянием систематических занятий в воде, регулярных гигиенических и закаливающих процедур, разумно введенных в суточный режим, у детей улучшается деятельность нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, органов пищеварения, значительно расширяются возможности опорно-двигательного аппарата [2].

Плавание является средством профилактики сезонных простудных заболеваний. Поэтому процесс обучения плаванию детей в ДОУ рассматривается, как оздоровительное плавание. А для детей с нарушениями в состоянии здоровья плавание является средством реабилитации.

Специалисты в области гидрореабилитации А. И. Погребной (2009) и В. Е. Пермяков (2004) считают, что занятия плаванием очень благоприятно отражаются на развитии и реабилитации детей с нарушениями интеллекта. Высокая эмоциональность на занятиях, знакомство с новой водной средой, движениями и понятиями, преодоление водобоязни, все это расширяет кругозор ребенка, способствует развитию психических познавательных процессов и дает ему важный жизненный опыт, который способствует в дальнейшем более быстрой социализации в современных условиях.

**Цель исследования** – разработать методику адаптивного плавания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотеза исследования:** предполагалось, что занятия адаптивным плаванием в рамках гидрореабилитации детей с ЗПР будут способствовать формированию плавательных навыков и развитию физических качеств;

**Задачи исследования:** 1. Провести обзор научно-методической литературы по теме исследования. 2. Разработать методику адаптивного плавания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. 3. Определить эффективность разработанной методики.

**Объект исследования** – процесс адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.



**Предмет исследования** – методика адаптивного плавания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе педагогического эксперимента использовались стандартные методы научного исследования.

**Задержка психического развития (ЗПР)** – это замедление темпа развития психики, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью [8].

При ЗПР отмечается временное нарушение развития, которое корригируется тем раньше, чем благоприятнее условия развития ребенка.

Существенным проявлением задержки психического развития является очень низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности. Это наблюдается и в восприятии, и в мыслительной деятельности, и в конструктивной деятельности, и даже в игре [6].

Одним из ведущих критериев состояния здоровья детей является физическое развитие, уровень которого позволяет оценить степень готовности осуществлять деятельность в конкретных условиях (Кучма В. Р., Кардашенко В. Н., Суханова П. Н. и др., 1996). Исследования же физического состояния детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями указывают на серьезное отставание их физического развития. Основные причины нарушения физического развития обусловлены снижением объема физической нагрузки, а также сенсорными и другими нарушениями [1].

Анализ методик гидрореабилитации детей с нарушениями интеллекта и другими патологиями развития показал, что данное направление в адаптивном физическом воспитании широко применяется в работе с детьми с различными патологиями, так:

А. И. Погребной (2009) разработал методику гидрореабилитации детей с задержкой психического развития и нарушением слуха;

В. Г. Сазыкин (2000, 2002) разработал и обосновал методику преодоления критических ситуаций при обучении плаванию ребенка-инвалида;

С. Л. Шпак (2002) обосновал методику индивидуального обучения плаванию детей с последствиями церебрального паралича;

Д.Ю. Казаков посвятил многолетние исследования проблемам гидрореабилитации и обучения плаванию детей-аутистов;

Мосунова М.Д. (2005) разработала методику обучения плаванию в условиях совместного пребывания в воде тренера и ребенка-инвалида с эпилепсией и оказания помощи при эпилептическом приступе с утратой сознания в воде, умеющего плавать ученика;

И только В. В. Пермяков (2004, 2005) 12 лет тому назад разработал методику использования средств плавания в системе физической и психической реабилитации детей с задержкой психического развития;

Адаптивное плавание – обучение плаванию лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), совершенствование двигательных способностей и плавательной подготовленности, позволяющие в какой-то мере компенсировать утраченные двигательные функции.

Оздоровительное плавание – это плавание, основными задачами которого являются достижение и в дальнейшем поддержание желаемого состояния уровня здоровья, повышение качества жизни, профилактика заболеваний, связанных с возрастом и вредными воздействиями окружающей среды [3].

**Организация исследования.** Наше исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида №53 г. Томска». Занятия проводились 2 раза в неделю, продолжительностью по 25-30 мин. с использованием разнообразного инвентаря.

В результате проведенного научного исследования нами были выделены основные **компоненты методики:**

**1. Средства.** Основным средством физического воспитания детей раннего и дошкольного возраста, которые мы использовали в своей работе, являлись *физические упражнения, выполняемые на суше и воде* для формирования двигательных умений и навыков, способствующие развитию двигательных качеств: основная гимнастика и упрощенные формы спортивных упражнений.

В качестве факторов, оптимизирующих воздействия физических упражнений на организм детей, нами использовались *оздоровительные силы природы и гигиенические факторы* [10], а также *подвижные игры* (бессюжетные и сюжетные), которые использовались для развития творческих способностей детей и улучшения их эмоционального состояния.

**2. Содержание методики.** Методика ЭНОП детей с ОВЗ складывалась из выполнения следующих разделов:

I. Упражнения для освоения с водой и ознакомления с ее свойствами.

II. Передвижения в воде (шагом, прыжками, бегом).

III. Дыхательные упражнения (обучение правильному выдоху в воду).

IV. Погружение в воду и открывание глаз.

V. Всплывание и лежание на поверхности воды.

VI. Скольжение и ныряние (спады и соскоки)

VII. Плавание кролем на груди и кролем на спине.

VIII. Подвижные игры в воде.

**3. Дозировка упражнений.** На каждом занятии дети выполняли по несколько упражнений из каждого раздела ЭНОП:

Упражнения для освоения с водой и ознакомления с ее свойствами выполнялись по 2-3 повторения на каждом занятии. Передвижения в воде выполнялись по 10-15 секунд в ходьбе и прыжках, а в беге – от 30 до 60 секунд. Дыхательные упражнения выполнялись по 3-4 повторения или по 6-8 повторений, в зависимости от сложности упражнения. Погружения выполнялись в среднем по 6-8 повторений на каждом занятии, а на открывание глаз в воде по 2-3 повторения в паузах отдыха. Всплывание и лежание на воде выполнялись по 2-3 раза на каждом занятии. Скольжения выполнялись по 3-5 повторений. Ныряния в обруч – по 3-4 повторения. Упражнения, направленные на освоение техники плавания выполнялись максимально разнообразно по 3-4 повторения. Подвижные игры проводились на каждом занятии по 4-5 минут.

**4. Место методики в структуре процесса физического воспитания в ДОУ.** В структуре дня у детей с ЗПР присутствуют занятия: физическое развитие – 2 раза/нед. по 30 минут; Утренняя гигиеническая гимнастика – 5 раз/нед. по 10 минут; **Плавание** – 2 раза/нед. по 30 минут; Хореография – 2 раза/нед. по 25 мин; Прогулки – 5 раз/нед. по 45-60 минут; подвижные игры, физкультпаузы и физкультминутки по 5-10 минут.

**5. Методы обучения,** использованные нами в работе:

*I* – метод непосредственной и опосредованной наглядности, методы направленного прочувствования двигательного действия.

*II* – Методы, направленные на овладение двигательными умениями и навыками: метод целостного и расчлененного упражнения, а также методический приём поддержки;

*III. Игровой метод.* Он использовался на каждом занятии для поддержания высокого эмоционального фона занятий и состояния у детей, а также для работы по преодолению водобоязни.

**6. Методы организации занимающихся.**

На занятиях адаптивным плаванием использовались: поточный, фронтальный, групповой и индивидуальный методы организации.

Для определения эффективности разработанной методики были проведены контрольные испытания в экспериментальной группе в начале педагогического эксперимента (октябрь 2016) и в марте 2017 г., как этапе промежуточного контроля.

В начале педагогического эксперимента 100% детей группы с ЗПР не могли держаться на воде. У 3-х детей (30%) отмечалась водобоязнь. В ходе пед. эксперимента (с октября 2016 г. по март 2017 г.), в основных двигательных тестах отмечено достоверное ( $P < 0,05$ ) улучшение результатов, на основании которых был проведен сравнительный анализ уровня овладения плавательными навыками участников педагогического эксперимента.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности (X) детей 6-7 лет  
с ЗПР(n=10)

№	Контрольные испытания	Начало эксперимента (октябрь 2016) x±m	Окончание эксперимента (май 2017) x±m	Прирост, %	P
1	Выдохи в воду, кол-во	2,3±0,5	4,4±0,4	91	<0,05
2	Задержка дыхания, с	1,5±0,2	4,2±0,3	180	<0,05
3	Открывание глаз под водой, определение цвета игрушки, баллы	0,2±0,1	1,3±0,2	550	<0,05
4	Сбор игрушек со дна, кол-во	3,8±1,2	6,8±1,2	80	<0,05
5	Лежание на воде «Звездочка», баллы	0,5±0,3	1,6±0,4	220	<0,05
6	Подныривание в обруч, баллы	0,8±0,5	2,2±0,4	175	<0,05
7	Ныряние в обруч с бортика, баллы	0,4±0,3	1,9±0,2	375	<0,05
8	Скольжение в обруч, стоящий под водой, баллы	0,3±0,1	1,1±0,3	270	<0,05
9	Плавание с доской, м	0,35±0,2	2,9±1,1	728	<0,05
10	Длина скольжения, м	0,3±0,2	1,8±0,9	500	<0,05
Среднее значение овладения плавательными навыками				317	

Сравнивая среднегрупповые значения контрольных испытаний в экспериментальной группе в октябре 2016 и марте 2017 г., было установлено, что за 6 месяцев занятий адаптивным плаванием прирост уровня овладения плавательными навыками составил, в среднем, 317% от начального уровня.

На основании чего был сделан вывод, что разработанная нами методика адаптивного плавания детей дошкольного возраста с ЗПР эффективна и ее можно внедрять в дошкольные образовательные учреждения, которые посещают дети с задержкой психического развития, а также в другие оздоровительные и спортивные учреждения, в которых проводится обучение плаванию детей, в том числе с ОВЗ.

*Выводы:*

1. Анализ учебно-методической и научной литературы показал, что методик работы по обучению детей с ЗПР плаванию, разработано недостаточно.

2. Разработанная нами методика включает в себя последовательное овладение навыками упражнений ЭНОП и элементов плавания кролем на груди и на спине и подвижных игр в воде, средствами кото-

рых осуществлялось формирование плавательных навыков и развитие основных физических качеств.

3. Результаты проведенных контрольных испытаний показали достоверный прирост во всех двигательных тестах, характеризующих степень освоения основных плавательных навыков.

### **Литература**

1. Амастьянц, Р. А. Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие / Амастьянц Р. А., Амастьянц Э. А. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
2. Безотечество, К. И. Гидрореабилитация : учеб. пособие модуля дисциплины «Технологии физкультурно-спортивной деятельности» / К. И. Безотечество. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА – Наука, 2016. – 156 с.
3. Булгакова, Н. Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др.; Под ред. Н. Ж. Булгаковой. – Москва: Издат. центр «Академия», 2005. – 432 с.
4. Погребной, А. И. Гидрореабилитация детей с задержкой психического развития и нарушением слуха / А. И. Погребной // Плавание. Исследование, тренировка, гидрореабилитация: материалы V междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург: Петроград, 2009. – 140-143 с.
5. Нарзулаев, С. Б. Специальная психология: Учебно-методическое пособие / Составители: С. Б. Нарзулаев, И. Н. Сафронова, Г. Н. Попов, Е. В. Ширенкова. – Томск: ТГПУ, 2005. – 108 с.
6. Ростомашвили, Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Ростомашвили. – М. : Советский спорт, 2009. – 224 с.
7. Солнцева, Л. И. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
8. Чепенёва, А. А. Система обучения плаванию детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие / Чепенёва А. А., Столмакова Т. В. – Санкт-Петербург: «Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 336 с.

УДК 37.01  
ГРНТИ 77.01.09

## **ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

## **FUNDAMENTALIZATION OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE**

*Гречко Александр Сергеевич, Торговкина Наталья Сергеевна,  
Турманидзе Валерий Григорьевич, Сиренко Юрий Иванович*

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия*

*Ключевые слова:* основы образования, реформы образования, высшее образование, высшее профессиональное образование, фундаментализация образования в сфере физической культуры.

*Key words:* basic education, education reform, higher education, higher professional education, fundamentalization of education in the field of physical culture.

*Аннотация.* В статье в форме постановки проблем, рассматриваются вопросы реформирования образования, в том числе высшего и высшего профессионального, связь учебных дисциплин и основ соответствующей науки. Предпринята попытка установить границы фундаментализации и трудности реформирования – от реформирования в рамках отдельных областей, до содержательной стороны учебных дисциплин. Рассматриваются отдельные вопросы прикладности и академизации образования.

*Abstract.* The article by identifying the problems, the issues of reforming education, including higher and higher, professional communication disciplines and the basics of the relevant science. An attempt was made to establish the boundaries of refinement and the difficulties of reforming, from reform within individual areas to the content of the academic disciplines. Discusses special issues of prikladnoi and academization of education.

Объемы информации, требующей усвоения, переработки и применения профессионалом в деятельности растут достаточно быстрыми темпами. Не так быстро, как это преподносится отдельными исследователями, пессимистами по натуре, склонными представлять всё в чёрном свете, но достаточно быстро, чтобы оставить далеко позади профессионала, остановившегося на мгновение. Справедливо утверждение, относящееся к темпам прироста информации в профессиональной деятельности, но зачастую прирост информации трудно соотнести с передовыми или инновационными процессами, происходящими в отрасли знаний. Как правило, эта информация либо требует осмысления и уточнения, либо оказывается несостоятельной. Особенно заметны эти процессы в образовании, когда возрастанием информации, якобы требующей усвоения, оправдываются различного рода «реформы». К возрастанию объема какой информации, относятся попытки ограничить количество или содержание дисциплин в учебном плане общеобразовательной школы? В том же ряду и глупыми, если не сказать преступными, выглядят попытки установить перечень писателей, поэтов, названий книг, кинофильмов, музыкальных произведений, художников и скульпторов, которых можно видеть, читать или слушать, а которых нельзя. Глупо потому, что нельзя мерить человека «своим» аршинам, даже если это прикрывается благими намерениями, а преступно по двум причинам. Во-первых, это ограничение возможного кругозора индивида (скорее личности), во-вторых, малопонятная причина равнения на «за бугор». Чаще всего первая причина, связана с личной ограниченностью «реформатора», мечтающего «тащить и не пущать», реформатора забывшего, а чаще вообще не знающего о системе Российского образования, коренным образом отличающейся от систем, принятых в ряде стран. Система, ориентированная на при-

кладную направленность знаний достаточно сильно отличается от системы формирующей мировоззрение и широкий кругозор выпускника вуза. Именно такой направленностью всегда отличалась Российская система образования от времён Петра, до времени «реформаторов».

Разумеется, существование различных подходов к системе образования может быть **вполне оправдано**, если не предпринимать попытки «чисто механического» или «заказного» переноса структуры, содержания, требований и подходов народа одного уклада (менталитета, если хотите), на почву совершенно другого *народа*. **Оправдано** как возможно (или необходимо) существующее, но не обосновано как «необходимость» реформирования Российского образования. В данном случае мы придерживаемся не политических признаков слова «народ» («селяне», «мужики», «масса», «толпа»), а его этнографического смысла (общность историческая, общность языковая, общность культурная, общность самовыражения и самопознания и пр.). Кстати, наиболее широким нам видится философский подход к определению «народ»:

- общность людей связанная единым происхождением, языком и культурой, типичным восприятием жизни, общности бытия;
- население определенной страны;
- историческая общность людей;
- этния (этнос), этническая группа;

Однако, вернувшись к реформированию современной системы образования.

Во-первых, мы наблюдаем попытки этого реформирования в рамках отдельных предметных областей, что порождает множество проблем, связанных, прежде всего с отсутствием междисциплинарных связей.

Во-вторых, даже в рамках отдельной науки, как основы учебной дисциплины, нет чёткого определения её основы, скелета, на который наслаиваются новые пласты полученных современной наукой знаний. Вернее такая основа есть и она хорошо понятна учёным, глубоко погруженным в эту науку. Но, как правило, такому учёному недосуг заниматься образованием, в широком смысле этого термина, а тот педагог, который занимается проблемами образования, просто не в состоянии так глубоко окунуться в науку, чтобы чётко сформулировать, для передачи школьникам (студентам), её фундамент.

К сожалению и здесь возникает проблема, давно высказанная академиком П.Л. Капицей – проблема соотношения теоретиков и экспериментаторов в физике. Если всех учёных в науке условно принять за «теоретиков», а всех педагогов, за «практиков», то соотношение будет явно не в пользу последних. Однако, кажется это мало кого волнует –

«практики» продолжают ставить эксперименты (с подачи Минобрнауки) на живых людях, школьниках и студентах.

В-третьих, за реформирование выдается не такая фундаментализация, и даже не изменение соотношения основ обучения и воспитания (где, кстати, заложено одно из противоречий современного образования), а подмена его (реформирования) некими методиками – от «систем» Монтессори до «компетентностного подхода». Не рассматривая достоинства и недостатки указанного и иже с ними заметим, что большинство из них не более как методики, никак не могущие претендовать на генеральную идею линии общества в реформирования образования. Так в чем же нам видится фундаментализация образования?

Одной из главных проблем фундаментализации, как нам видится, является определение «границ» этой самой фундаментализации. В первом приближении это трудности роста или трудности заблуждений.

Несмотря даже на то, что мы, совместно с научной дисциплиной, найдём тот самый «скелет» её, который выльется в учебную дисциплину, мы всегда будем стоять перед фактами получения наукой новых фактов, или даже отказ от прежних основ науки. Учебная дисциплина должна отражать эти изменения, ибо именно они и составят основу научной дисциплины. Это *трудности роста*. В том же ряду и *историческая изменчивость* науки, читай и учебной дисциплины. Как правило, изменчивость эта, по длительности «умещается» в рамки одного поколения. Разумеется, наука не застывший перечень накопленного, а постоянно изменяющийся мир утрат и приобретений. Гораздо реже, но меняются и фундаментальные основы науки, вернее меняются оценки и интерпретация этих основ. Но это не повод для коренного пересмотра основ учебной дисциплины, а основание для преподавателя-учёного к формированию самостоятельности студента или школьника. Мы намеренно упрощаем проблему трудностей роста, чтобы в рамках одной статьи хотя бы обозначить большую часть их.

Далее *трудности заблуждений*. Не секрет, что содержание учебной дисциплины, особенно в общеобразовательных организациях, часто определяется не основами науки, а скорее усилиями (зачастую весьма странными) чиновников от образования, помещающего во главу угла не интересы образования, как такового, а какие-то другие интересы (часто обоснованные только видением этого функционера – воистину «Верую, ибо абсурдно» Тертуллиан, «...невозможность и есть самое сильное доказательство для веры...»).

На втором плане (не по ранжиру) *содержание учебной дисциплины*. На наш взгляд, содержание учебной дисциплины находится в прямой зависимости от общей направленности системы образования в стране. Если в «руководящих» документах всё чаще проскальзывает термин



«оказание услуг», то и образование начинает менять содержание учебных дисциплин с вектором на их прикладность. Это не так плохо, как может показаться, однако, на наш взгляд, во главу угла учебной дисциплины, необходимо помещать фундамент соответствующей науки. В противном случае, мы формируем поколение потребителей этих услуг и не более того. Тогда и качество образования будет определяться сформированностью навыков решения прикладных задач.

Но минимизировать потери образования от «абсолютной прикладности» учебной дисциплины вполне возможно, определив основной вектор современного образования – или прикладность, или мировоззрение и широкий кругозор. Истина, как всегда рядом.

Преодолимы ли эти трудности? Скорее нет, чем да.

Определить предмет науки – значит указать на существенное и закономерное ее специфического качественно определенного объекта. В словесном выражении предмет дисциплины представляет собой совокупность понятий, при помощи которых данная наука описывает объективную реальность. Или предмет дисциплины – это вопросы о том, что и как изучать, чему и как учить в данной области знания и где границы компетентности специалиста.

Существует ли возможность фундаментализации физкультурного образования. Ответ на этот непростой вопрос, распадается на ряд компонентов, без анализа которых, полного ответа не будет!

Во-первых, что такое общее физкультурное образование? Каковы критерии оценки качества его?

Во-вторых, специальное физкультурное образование. Можно ли с уверенностью говорить о качественной мере его?

Для первого, кажется всё просто и измеримо:

- для каждого выпускника учитываются свои специфические уровни качества, зафиксированные в стандартах, нормативах;
- выбирается эталон качества, модель, которая должна обладать определенными физическими, психофизическими и морально-нравственными качествами;
- достигнутое качество (выпускник) сопоставляется с эталоном.

Упомянутая выше прикладность образования и оценка её результатов, на первом плане. Качество подготовки выпускника вуза должно быть согласованным с действительностью, с возможностями «поставщика» и требованиями «потребителя» образования и образовательных услуг, удовлетворять положениям государственного образовательного стандарта. Разумеется, и здесь не обходится без вопросов! Если с оценкой качества физической и функциональной подготовленности, «справляются» некие нормативы, как оценить качество физкультурного образования и воспитания, позицию выпускника

к здоровью, активному образу жизни и другие составляющие физической культуры?

Что касается второго вопроса – подготовка специалистов в области физической культуры и спорта, то здесь вопросовкратно больше, чем ответов на них. Логичны и понятны требования к знаниям, умениям и навыкам и даже требования к неким компетенциям, хотя мера оценки качества ЗУН-ов – огромная проблема. Что касается последних, то, кажется, никакой квалиметрический подход не даст вам ответа на вопрос об уровне сформированности личностных качеств (компетенций) выпускника специального вуза! Общеизвестно, уровень сформированности знаний, умений и навыков зависит от ряда факторов (личности студента и преподавателя, их мотивация к совместной работе, уровень методической грамотности преподавателя) и, в некоторой мере возможна оценка качества этих факторов. Однако, остаются открытыми вопросы содержания и взаимосвязи предметов учебного плана. На первый взгляд, всё выстроено вполне пристойно. Есть стандарт, предписывающий включение в учебные планы базовой и вариативной частей. Вариативная часть отдана на откуп вуза?

Попробуйте, строго следуя предписаниям стандарта, связать воедино учебные дисциплины, обеспечивающие высокую профессиональную подготовку нашего выпускника. Любой, хорошо подготовленный, эксперт мгновенно укажет вам, что перечень дисциплин учебного плана не обеспечивает формирование **всех** компетенций (или ОК, или ОПК, или ПК), обозначенных в стандарте. Срочно меняем и название дисциплин, и их содержание, и взаиморасположение в учебном году, срочно обеспечиваем формирование всех компетенций! Но не формирование специалиста – тренера-преподавателя. Абсурд – нет реальность. Это не есть желание разрушить сложившееся, уничтожить ФОСы, это не ностальгия – а необходимость разработки стандартов специалистами, профессионалами в области ФКиС. Эти ФОСы должны чётко обозначать путь формирования специалиста в сфере ФКиС, определив учебные дисциплины, без которых не может быть выпускника, готового работать во всех звеньях сферы физической культуры. Только этим можно начать создание фундаментальной подготовки наших выпускников.

---

### Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Общая редакция и вступительная статья Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс. 1988 ISBN 5-01-001035-6
2. Баранцев Р. Г. Тринитарная методология в синергетике // Перспективы синергетики в XXI веке: Сб. материалов Международной научной конференции: В 2-х т. Т. 1. Белгород, 2003.

3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 3–10.
4. Волкова В. Н. Концепции современного естествознания: Учебное пособие. – СПб.: Издательство СПбГТУ. 2006
5. Желтов В.В. Болонская декларация и российское образование // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 107–113.
6. Субетто А. И. Технологии сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования. – СПб. – М.: Исследоват. центр, 2000. – 49 с.
7. Садовничий В.А. Высшая школа России: традиции и современность // Сборник научно-методических докладов. – М.: Московский университет, 2003. – С. 9–20.
8. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. 1989.

УДК 796.015.864  
ГРНТИ 77.03.09

**ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОГО РАЗРЯДА  
НА ПРЕДСТАРТОВОЕ СОСТОЯНИЕ СПОРТСМЕНА**  
**INFLUENCE OF SPORTS DISCHARGE  
ON THE PRELAUNCH CONDITION OF THE ATHLETE**

*Дашук Анастасия Вадимовна*

Научный руководитель: Г.А. Шаньшина, старший преподаватель  
кафедры спортивно-оздоровительных технологий

*Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия*

*Ключевые слова:* предстартовое состояние, компонент, анкетирование.

*Key words:* prelaunch condition, component, questioning.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается влияние спортивного разряда на предстартовое состояние спортсменов КеМГУ факультета физической культуры и спорта. Нами было проведено анкетирование по методике И. П. Волкова.

**Введение.** Важной частью большого спорта является подготовка спортсмена к соревнованиям, она включает в себя три основных аспекта – физический, технический и тактический, однако этого бывает недостаточно для достижения результата. Причиной является пренебрежение четвертым аспектом – психологической подготовкой [1].

Высокие требования к психике спортсмена определяются психологическими особенностями соревнований, закономерностью, причинами и динамикой предсоревновательных состояний. Все накопленные в течение месяцев или лет навыки, отработанные в процессе тренировок, могут быть растеряны в считанные минуты перед началом соревнований или в ходе спортивных состязаний. Поэтому психологическая подготовка спортсмена является важным и обязательным элементом тренировки.

Предстартовое состояние определяется «Справочником тренера» как «рефлекторная эмоциональная реакция, наступающая перед ответственными стартами» [4].

Характеристика психологического состояния зависит от характера предстоящих нагрузок и значимости конкретного соревнования для спортсмена [1]. Е.П. Ильин, также выявляет такие факторы, как вид спорта, возраст, пол и опыт спортсмена [2].

Предстартовые состояния в «Справочнике тренера» классифицируются следующим образом:

- боевая готовность (повышение кровяного давления, учащение сердцебиения, возможны проблемы со сном). Также данное состояние определяется как воодушевления [2];
- стартовая лихорадка (повышение кровяного давления, учащение сердцебиения, ухудшение сна и аппетита, румянец или бледность, быстрая утомляемость, раздражительность, потливость, дрожь)
- стартовая апатия (ухудшение координации движений, сонливость, заторможенность психических и физических процессов);
- болезненные (патологические) состояния [4].

Оптимальное состояние спортсмена для достижения наивысшего результата зависит от многих факторов, А. В. Алексеев выделяет три основных:

1) физический (телесно-поведенческий) компонент, характеризующий мышечные ощущения, двигательную активность;

2) эмоциональный (энергетический компонент), характеризующий эмоциональное отношение к соревнованию;

3) когнитивный (мыслительный) компонент, характеризующий направленность мышления спортсмена.

**Цель исследования** – выявить влияние спортивного разряда на состояние спортсмена перед началом соревнований.

**Организация и методика исследования:** Нами был проведен анализ и обобщение научно-методической и специальной литературы по теме исследования. Было проведено анкетирование среди студентов КемГУ, факультета физической культуры и спорта. Всего в анкетировании приняло участие 50 человек в возрасте от 19 до 21 года (26 девушек и 24 юноши).

**Результаты исследования и их обсуждение:** Анкетирование было проведено по методике И. П. Волкова. В нем приняли участие студенты-спортсмены из КемГУ с факультета физической культуры и спорта, которых мы разбили по уровню их разряда на две группы:

1) Взрослые (спортивные) разряды I, II, III – 27 человек (16 девушек, 11 юношей);

2) МС, КМС – 23 человека (10 девушек, 13 юношей).

Таблица 1

Выраженность составляющих компонентов  
предстартового состояния

Группа	Физический компонент		Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж
I, II, III	20,4	21,7	22,4	22,5	21,7	22,3
МС, КМС	21	19,2	22,6	21,4	22,1	21,4

Итак, нами было отмечено, что физический компонент наиболее выражен в первой группе, а именно в женской ее части. Из этого следует, что женщины, не достигшие высокого разряда, более подвижны, они заметили за собой учащение дыхания и сердцебиения во время предстартовых состояний. А женщины из второй группы, наоборот, более спокойны, не склонны к проявлению повышенной физической активности. У мужчин изменения в физическом компоненте менее выражены и имеют обратную взаимосвязь. Спортсмены, имеющие I, II, III взрослые разряды, наоборот, оказались более спокойны и сдержаны в проявлении физической активности, чем мужчины из второй группы.

Изучив данные по эмоциональному компоненту в первой группе, гендерных различий по нему обнаружено не было. Показатели мужчин, также как и женщин находятся чуть выше среднего уровня, что в целом говорит об их возбужденном состоянии, однако, не выходящем за рамки нормы. Во второй группе данный компонент наиболее выражен у мужчин, что свидетельствует об их повышенной эмоциональной возбудимости перед соревнованиями, в то время как женщины из данной группы эмоционально более стабильны.

По когнитивному компоненту нами было выявлено, что женщины из первой группы более склонны к рассуждению о результатах предстоящих соревнований. У некоторых ее представительниц зафиксированы снижение аппетита и нарушения сна. В то время как у женщин, имеющих высокие разряды, когнитивный компонент менее выражен, и выше перечисленных изменений в состоянии не наблюдалось. У мужчин же замечена обратная тенденция, чем выше разряд спортсмена, тем большее количество времени он посвящает размышлению о ходе предстоящих состязаний.

**Выводы.** В ходе проведенного нами исследования, было выявлено, что все три компонента предстартового состояния (физический, эмоциональный и когнитивный) у мужчин находятся почти на равном уровне вне зависимости от их спортивного разряда, что говорит об их психологической стабильности. У женщин же была выявлена тенденция

снижения выраженности всех компонентов с присуждением им более высоких спортивных разрядов.

### **Литература**

1. Ахатов А. М., Работин И. В. Психологическая подготовка спортсменов. Учебно-методическое пособие – Набережные Челны: КамГАФКСиТ, 2008. – 56 с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
3. Коц Я. М. Спортивная физиология. Учебник для институтов физической культуры – М.: Физкультура и спорт, 1998. – 200 с.
4. Предстартовое состояние // Справочник тренера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sport2002.ru/predstart\\_sost.php](http://www.sport2002.ru/predstart_sost.php) (дата обращения (11.03.2017)).

УДК 796.015.84

ГРНТИ 77.01.93

## **ПРОФЕССИОГРАММА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

## **PROFESSIONGRAM OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER**

*Зданович Анна Дмитриевна*

Научный руководитель: О.Н. Бобина, канд. пед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* профессиограмма, физические возможности, физическое состояние, физические качества, личность преподавателя

*Key words:* professiongram, physical ability, physical condition, physical qualities, personality of the teacher

*Аннотация.* Данная работа направлена на изучение требований профессии учителя, предъявляемых к личностным качествам, психологическим способностям, психофизическим возможностям. В статье освещены основные аспекты, влияющие на здоровье и функциональные возможности организма учителя.

Актуальность данной работы обусловлена остротой возникающих проблем при выборе профессии учителя. Современный мир быстро меняется, изменяются дети, выдвигаются новые требования к педагогу, в той или иной степени изменяются условия труда. Наряду с этим, ежегодно возрастают заболевания нервной, сердечно-сосудистой, костно-мышечной систем. Проблема здоровья учителя заслуживает большого внимания, так как от состояния здоровья педагога зависит успешность учебно-воспитательного процесса.

**Цель** – составить профессиограмму учителя средней школы.

**Объект исследования** – трудовая деятельность учителя средней школы.

**Предмет исследования** – факторы, влияющие на качество работы учителя.

Задачи исследования.

1. Изучить литературу по теме исследования.
2. Дать характеристику профессии учитель.
3. Выявить факторы, влияющие на здоровье учителей.

Происходящие изменения в системе Российского образования, связанные с реформой образовательной системы, предполагают и изменения требований к учителю, его профессионализму, уровню его профессиональной компетентности.

Успешная деятельность педагога предполагает как наличие специальных знаний, так и высокий уровень общей культуры, широкую эрудицию.

Обновление школьного оборудования, повсеместное развитие информационных образовательных технологий с одной стороны облегчает подготовку и проведение урока, информированность родителей, с другой – буквально «приковывает» учителя к компьютеру.

При изучении условий труда педагогов различными исследователями было выявлено следующее:

- Для работы учителя характерен ненормированный рабочий день;
- Профессия учителя предполагает большое количество социальных контактов, ежедневные выступления перед аудиторией;
- Большие физические нагрузки;
- Монотония труда (напряжение, вызванное однообразием выполняемых действий, невозможностью переключения внимания, повышенными требованиями, как к концентрации, так и к устойчивости внимания).

Анализ внутренней сущности деятельности педагога, проведенный В.А. Слостениным, выявил следующие функции, присущие людям этой профессии:

- Передача знаний, умений, навыков (преподаватель обучает, сообщает, передает систематические сведения по какому-нибудь предмету);
- Воспитательная функция;
- Оценка и контроль результатов;
- Профессиональное саморазвитие: преподаватель должен иметь и постоянно развивать в себе профессионально важные качества, такие как, интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность, устойчивость внимания), коммуникабельность;
- Межличностное взаимодействие: общение с коллегами, с вышестоящим руководством, взаимодействие с учащимися (общение с детьми требует наличие социального интеллекта, доброжелательности, внимательности и наблюдательности, большой выдержки, терпения, настойчивости), общение с родителями учащихся [1].

Анализ современных тенденций развития образования показал, что качество подготовки специалистов зависит от полноты и эффективности реализации преподавателем всех своих многоаспектных функций:

- Высокая профессиональная компетентность;
- Наличие знаний и умение их передать;
- Эффективность использования времени;
- Стиль и форма общения, преподавания;
- Внешний вид, манера поведения;
- Правильная речь;
- Физические качества (большая выносливость – возможность работы без перерыва в течение длительного времени, устойчивость к монотонии деятельности, сильные ноги и громкий голос);
- Личностные качества [2].

В требованиях к личности преподавателя В.А. Сластенин также относит внимательность, слабую эмпатию, устойчивость к стрессу, сила и энергичность, чувство долга и ответственность. Хотя эти требования абсолютизированы и трудно найти людей, у которых органично сочеталось бы между собой такое множество свойств и качеств, эталонные требования могут служить общими ориентирами [1].

Соответственно можно выделить систему противопоказаний: эмоциональная неустойчивость, незрелость и невротичность личности, низкий интеллект, слабая память, неустойчивость внимания, слабая социальная рефлексивность, отсутствие или чрезмерное развитие эмпатии, низкая самоорганизованность, «эмоциональная тупость», низкая работоспособность.

Нами была разработана анкета, проведено анкетирование, выявляющее характер трудовой нагрузки учителей средних школ, и составлена профиограмма, учитывающая психофизическую составляющую трудовой деятельности учителя.

При ответе на вопрос «Испытываете ли вы дискомфорт в течение трудового дня?» респонденты отметили, что во время работы преимущественно устают мышцы спины и ног, в меньшей степени мышцы шеи и рук. Основываясь на анализе особенностей, условий и характера трудовой нагрузки, учитывая рабочую позу преимущественно стоя, умственную и речевую деятельность. Учеными выявлено, что положение тела во время работы приводит к определенному расходу энергии и оказывает существенное влияние на работоспособность учителя. Так в положении стоя, расход энергии на 12% больше чем в положении сидя. Частота сердечных сокращений в позе стоя на 10-12 ударов больше, чем в позе сидя. Исходя из этого, можно сделать вывод, что статистическое напряжение опорно-двигательного аппарата



оказывает прямое воздействие на общее состояние организма, вызывая тем самым дискомфорт в многих частях тела.

Учителям во время работы необходимо быть внимательными, уметь сосредоточиться, быстро переключиться. При ответе на вопрос «Что вы ощущаете после рабочего дня?» большинство учителей отмечают ряд субъективных ощущений таких как: ухудшение координации, ухудшение памяти, им становится труднее сосредотачиваться, а так же большое эмоциональное напряжение и напряжение внимания.

Из физических качеств, необходимых учителю, при ответе на вопрос «Какие бы физические качества вы хотели бы улучшить?» ими отмечаются: выносливость, сила и координация движений.

При ответе на вопрос «Вы пришли домой, что вы ощущаете?» многие учителя отмечают утомляемость, раздражительность, жалуются на головную боль, усталость мышц спины, нежелание общения с окружающими. Такие изменения в состоянии учителей являются ответными реакциями на требования, предъявляемые профессией.

Вышеизложенное позволяет говорить о выраженном влиянии профессиональной деятельности на функциональное состояние центральной нервной системы и общую работоспособность.

Кроме того, неблагоприятно влияют на организм воздействия окружающей среды. Так как все рабочее время учитель проводит в помещении. Это сказывается в нехватке свежего воздуха, получения витамина D, не происходит естественного закаливания организма. Так, при ответе на вопрос о частоте и характере заболеваний, респондентами отмечаются заболевания простудного характера, мигрени.

Таким образом, профессиограмма учителя средней школы, по нашему мнению, должна включать в себя 7 блоков:

1. общая характеристика профессии, ее значение;
2. описание трудового процесса, выполняемые работы;
3. требования профессии к личности;
4. условия труда;
5. профессионально-педагогические знания, умения и навыки;
6. экономические условия труда;
7. психофизические возможности и уровень физической подготовки, а именно:
  - высокий уровень общей работоспособности;
  - состояние корсетных мышц;
  - нагрузка на зрительный нерв;
  - устойчивости вертикальной позы;
  - координацию и точность;
  - умения расслаблять мышцы.

Наше дальнейшее исследование предполагает изучение содержания профессионально-прикладной физической подготовки, которая, обеспечивая активную адаптацию учителя к профессиональной деятельности, его специальную физическую готовность, приобретает значение важного социально-экономического фактора.

### **Литература**

1. Слостёнин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. – Москва: Академия, 2008.
2. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация: учебное пособие для вузов /Е.Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 5-е изд., Москва: Академия, 2010.

УДК 796.8  
ГРНТИ 77.03.09

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СПОРТСМЕНОВ**

## **PECULIARITIES OF FORMING THE MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AT ATHLETES**

***Канбекова Марина Фаритовна, Малофеева Ольга Вячеславовна***

Научный руководитель: С.И. Константинова, канд. психол. наук,  
доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре

*Томский государственный педагогический университет  
Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного  
образования дом детского творчества «У Белого озера» г. Томска  
Томский государственный архитектурно-строительный университет,  
г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* спортсмен, мотивация, факторы формирования мотивации, мотивация достижения

*Key words:* athlete, motivation, factors of motivation formation, motivation to achieve

*Аннотация.* Мотивация важнейшая составляющая успеха любого спортсмена, от мотивации зависит его желание заниматься спортом, работоспособность на тренировках, и конечно, достигать определенных вершин. Работая в учреждении дополнительного образования со спортсменами Школы каратэ «Орион», я заинтересовалась проблемой мотивации спортсменов, ее формирования и развития.

Достижение престижа, популярности – одно из главных условий самореализации человека в полной мере. Занятия спортом помогают ощутить потребность общества в своей деятельности, почувствовать себя частью команды, получить возможность доказать, что ты не по-

следний в ней. Мотивация спортсмена в большей степени определяет уровень его специальной подготовки, являющейся одной из главных составляющих его спортивных достижений. Мотивация играет определенную роль в спортивных достижениях, т.к. она определяет степень проявления возможностей спортсмена. Таким образом, становится понятно, почему между мотивацией и успехом в спортивной деятельности проявляется принцип обратной связи. [1, с.49]

Мотивация достижения у занимающихся каратэ и другими восточными единоборствами имеет определённую специфику и отличается от мотивации достижения в других видах спорта. Это зависит от методик преподавания восточных единоборств, в основе которых лежат глубокие религиозно-философские корни, а не только культурные восточные традиции. В каратэ на первое место выходит воспитание личности в целом, а не развитие личностных особенностей, способствующих достижению высоких результатов на соревнованиях. Ценностная ориентация и мотивация достижения каратистов с увеличением стажа занятий становятся значительно структурированными, структура мотивации изменяется от направленности на результат к направленности на деятельность. Значимость влияния занятий каратэ-до на взаимоотношения с обществом с ростом стажа занятий увеличивается. Как нам известно, мотивы, структура мотивации, меняются, но одно остается постоянно. Заниматься спортивной деятельностью на протяжении долгого времени сложно, если не достигаешь каких-либо результатов. Если у спортсмена нет мотивации достижения на успех, то достижения результатов не возможно.

У спортсменов имеется множество мотивов. В зависимости от того, какую роль они играют (социально негативную или социально позитивную), смысл дальнейшего их формирования состоит в том, чтобы использовать мотивационный потенциал стимулов в нужном направлении. Рассмотрим на практике Школы каратэ «Орион» одни из главных этих условий, которые учитываются тренерами в работе:

**Влияние успеха и неудачи.** На силу и устойчивость мотивов большое влияние оказывает успешность деятельности спортсмена. Его вдохновляют успехи, а часто преобладающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности деятельности. К возникновению состояния фрустрации приводят неудачи. Направленная на внешние объекты, агрессивная реакция у человека возникает при экстрапунитивной форме реагирования на неудачи, сопровождающаяся упрямством, озлобленностью, досадой, стремлением добиться намеченного любой ценой. Неудача, в таком случае, рассматривается из-за внешних обстоятельств как случайность. Мотив в результате усиливается, но действия, которые предпринимает человек под его влия-

нием, чаще всего носят иррациональный и импульсивный характер: они продолжают выполняться даже тогда, когда уже не целесообразны. Но и часто повторяющиеся успехи несут в себе некую опасность: преуспевая в каком-либо деле некоторые люди быстро привыкают к этому чувству. Тем самым, вырабатывается неадекватно завышенная самооценка, самоуспокоенность, появляются пренебрежение к товарищам по команде или соперникам. Это говорит о появлении «звездной болезни» у таких людей и приводит к снижению силы мотивации достижения – не нужно стараться, если все и так получается. [3, с.78]

В случае неудачи внутренний конфликт будет сильнее, в зависимости от того, чем больше выражена переоценка своих возможностей – «звездная болезнь». Именно у таких спортсменов порог фрустрации оказывается сниженным. Поэтому в воспитательных целях тренеры Школы каратэ «Орион» иногда создают такие условия, что помимо успехов спортсмен испытывает и неудачи. Для этого нужно даются более трудные задания, к которым он еще не готов, используются более жесткие критерии оценки, устраиваются соревнования с более сильными соперниками, искусственно занижаются достигнутые результаты и значимость победы.

Для спортсменов Школы каратэ «Орион», чьи спортивные достижения еще не велики, либо отсутствуют, разработана программа разной направленности. Благодаря которой, спортсмены достигают различных успехов в судейской практике, в творческих и спортивных мероприятиях, примерив на себя разные роли от участника до организатора. Важно, это все в рамках каратэ – избранного ими вида спорта.

**Роль похвалы, наказания, морального поощрения и порицания.** В связи с проблемой обучения психологами изучается вопрос о влиянии наказания и поощрения, где они рассматриваются как отрицательное и положительное подкрепления. В спорте это также значимо, потому что спортсмены на начальном этапе сперва обучаются различным приемам, технике и тактике. Влияние одобрения на повторение желательной реакции и неодобрения – на торможение нежелательной реакции изучал еще Э. Торндайк (1935) и пришел к выводу, что первое действует сильнее, чем второе. [2, с.18]

Учитывая данные из практики исследователей, проходит учебный процесс в Школе каратэ «Орион». К каждому спортсмену применяется индивидуальный подход, учитываются возрастные сензитивные периоды и их особенности. Тренерами применяется положительное подкрепление в различных проявлениях, и редко – отрицательное.

**Социально-психологический климат в коллективе,** в тренировочных группах значительно влияет на отношение спортсмена к выполняемой им работе, на силу его мотива. Обсуждение всей командой

общих вопросов, возможность составлять режим своей деятельности, возможность избирать и создавать внешний вид командной атрибутики, участие в различных культурно-массовых, творческих мероприятиях, дружеская атмосфера способствуют удовлетворению потребности спортсмена в уважении со стороны команды, потребности считаться лидером команды, принадлежать этой команде, ставшей для него важной. Удовлетворенность отношениями в коллективе значительно влияет и на общую удовлетворенность тренировочным процессом, благодаря этому создается устойчивость мотива достижения на тренировках. [3, с.20]

**Влияние присутствия других людей.** Как отмечал В. М. Бехтерев, имеется три типа людей: социально возбудимые, социально тормозимые и социально индифферентные. В дальнейших исследованиях его сотрудниками было замечено, что одни дети стимулируются в присутствии других детей, а другие – наоборот, и, что взрослые стимулируются друг другом в меньшей степени, чем дети. Чувствуя на себе чужой взгляд, многие работают хуже, чем обычно. Степень трудности и устойчивости навыков имеет большое значение: простые и крепкие навыки в присутствии других людей в большинстве случаев выполняются лучше, а сложные по координации и только осваиваемые навыки могут хуже выполняться. Степень интеллигентности так же важна: чем она выше, тем в большей степени возбуждается спортсмен в присутствии других, авторитетных для него людей, тем больше он не хочет «ударить в грязь лицом». Спортсмены с высокой тревожностью обычно обнаруживают отрицательную реакцию на присутствие других (жюри, зрителей, болельщиков), чем спортсмены с низкой тревожностью. [4, с.60] Чтобы не было отрицательной реакции на аудиторию, психолог Школы выявляет высоко тревожных спортсменов с помощью тестирования, беседы, наблюдения. Организуются открытые занятия, куда приглашаются родители спортсменов, администрация Школы каратэ «Орион». Так же, на занятия приглашаются высококвалифицированные мастера, ведущие тренеры и спортсмены страны.

**Влияние общественного внимания.** Мотивация достижения особенно повышается, когда спортсмен знает, что его усилия не напрасны, когда к нему проявляется внимание и забота. Но излишнее проявление общественного внимания может принести и негативные последствия (к примеру, появление «звездной болезни»), меняющие направленность личности спортсмена, ослабляющие устремленность к спортивным победам. Так же, повышенная ответственность спортсменов с высокой тревожностью может привести к тому, что, очень сильно волнуясь, желая оправдать общественные надежды, спортсмен может снизить эффективность своей деятельности из-за чего проиграть на ответственных

соревнованиях. [4, с. 48] Учитывая данный фактор, тренеры Школы каратэ, помимо спортивных событий, стараются привлекать спортсменов в муниципальные мероприятия различного уровня, задействовать средства массовой информации (социальные сети, телевидение, газеты, радио, использование фото/ видео материалов с непосредственным участием спортсменов Школы для рекламных кампаний и изготовления командной атрибутики).

**Соревнование как фактор, стимулирующий мотивацию достижения.** На «эффект соперничества» указывается в работах по спортивной психологии: дух состязательности у спортсменов пробуждается при воображаемом или явном нахождении личности в контакте с другими, и стимулирует соревновательную деятельность спортсменов.

Спортивное соревнование – это очень важная и неотъемлемая часть спортивной деятельности. Известно, что обучение и тренировка спортсменов, являясь подготовительным этапом к участию в соревнованиях, сами по себе, практически, не имеют значения. Их задача лишь обеспечивать успешность в соревновательном процессе. Таким образом, соревнование является своеобразным экзаменом для каратистов. Однако, ошибочно рассматривать спортивные соревнования только как экзамены. Помимо того, они становятся определенным видом учебно-воспитательной работы, оказывая значительное влияние на развитие личности спортсмена.

Существуют разнообразные виды спортивных соревнований в каратэ: комплекс приемов по ведению боя с воображаемым противником или с группой противников (ката), спарринг, групповая борьба (кумитэ), однако их объединяют общие психологические особенности:

- цель выступления в соревнованиях – победа или достижение лучшего результата. Условия этой деятельности – это основная причина экстремальности соревнований;
- для спортсмена результаты выступления в соревнованиях всегда лично значимы;
- происходит качественный рост как тренера, так и спортсмена в большей степени, при разборе положительных и отрицательных моментов;
- соревнования всегда значимы в общественных отношениях: их результаты, как правило, получают широкую социальную известность и оценку;
- спортивное соревнование обладает стимулирующим влиянием;
- соревнования являются специфичным фактором, который создает экстремальные эмоционально-волевые состояния как для спортсменов и их для тренеров, так и для болельщиков.

Основа любого соревнования – мотив достижения. Присутствие мотива достижения в мотивационной структуре личности спортсмена

предопределяет не только его стремление к достижению высоких результатов, к сложным победам, ответственности, к тяжелым тренировкам. Одновременно, участвуя в соревновательном процессе, личность развивает в себе такие качества, как смелость, настойчивость, целеустремленность, волю, чувство долга, решительность, что позволяет личности добиться в как профессиональной деятельности, так и в жизни, более высоких результатов, способствующих профессиональному и личностному росту. Поэтому важно не упустить спортсмена, довести его до важных соревнований, вовремя сформировав и поддерживая мотивацию к занятиям спортом, мотивацию достижения успехов.

### **Литература**

1. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Текст. СПб., 2011.
2. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. Текст. М.: Изд-во. МГУ, 2010.
3. Чирков В.И. Межличностные отношения, мотивация и саморегуляция. Текст // Вопросы психологии. 1997. – №3.
4. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры. Текст / Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Центр карьеры», 2009.

УДК 796.011.3  
ГРНТИ 77.03.13

## **МЕТОДИКА ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

### **METHODOLOGY OF THE TACTICAL TRAINING OF YOUNG FOOTBALLERS AT THE STAGE OF THE INITIAL SPECIALIZATION**

***Карсюков Станислав Русланович***

Научный руководитель: А.В. Аксёнова, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и спорту

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* методика, тактика, техника, юные футболисты, этап начальной специализации.

*Key words:* methods, tactics, technique, young football players, stage of primary specialization.

*Аннотация.* Исследование было направлено на изучение различных методик тактической подготовки юных футболистов на этапе начальной специализации. Были выявлены характеристики тренировочного процесса футболистов, тактический арсенал, которым должен обладать юный футболист на данном этапе, обобщены основные средства, методы обучения и методы организации, используемые

в тактической подготовке для обучения юных футболистов грамотному ведению игры. На основе проведенных наблюдений был выявлен процент брака каждого игрока одной из команд в условиях соревновательной деятельности.

Актуальность вопроса о тактической подготовке как никогда остра. Мало обучить юных футболистов лишь техническим действиям, нужно одновременно осуществлять обучение тактическим приёмам игры. Этап начальной специализации следует считать самым благоприятным для осуществления поставленной цели. С помощью тактических действий юные футболисты способны осуществить основную цель игры – достичь значительного преимущества над соперником в статистических показателях всей игры и победы в целом. С помощью тактических действий юные футболисты способны осуществить основную цель игры – достичь значительного преимущества над соперником в статистических показателях всей игры, и победы в целом. Обучение тактике является одной из важных задач на всех этапах обучения юных футболистов. Тренер должен уделять пристальное внимание этой деятельности в тренировочном процессе. Обучение тактическим действиям осуществляется наряду с техническими приёмами. Поэтому важно построить тренировочный процесс так, чтобы эти два компонента были слиты воедино.

**Объект исследования** – тренировочный процесс юных футболистов на этапе начальной специализации.

**Предмет исследования** – методика тактической подготовки юных футболистов на этапе начальной специализации.

**Задачи исследования:**

1. Дать характеристику тренировочному процессу в футболе на этапе начальной специализации.

2. Выявить тактический арсенал футболистов в нападении и защите на этапе начальной специализации.

3. Изучить средства, методы обучения и методы организации, используемые в тактической подготовке юных футболистов.

Изучая первую задачу, было выяснено, что тренировочный процесс юных футболистов на этапе начальной специализации должен иметь интегрированный характер. В ходе тренировок занимающиеся должны овладеть техническими, тактическими действиями как в защите, так и в нападении. Будет неверным направлять обучение лишь на одну из сторон подготовки. Подготовку следует осуществлять неразрывно одну от другой, то есть следует сочетать тактическую и техническую подготовку.

Следует отметить, что тактическая подготовка не может существовать без технического оснащения. Поэтому тренировочный процесс



обязательно нужно осуществлять с обучения основным техническим элементам игры [1]. В результате изучения второй задачи был выявлен основной тактический арсенал, которым должны овладеть юные футболисты на этапе начальной специализации. Под тактикой следует понимать организацию индивидуальных и коллективных действий игроков, направленных на достижение победы над соперником, то есть взаимодействие футболистов команды по определенному плану, позволяющему успешно вести борьбу с конкретным соперником.

Тактика является основным содержанием всей игровой деятельности игры. Правильно выбранная тактика против определенного соперника содействует успеху, а ошибочная или не осуществленная в ходе игры тактика ведет к поражению. Техника и тактика тесно переплетаются между собой. Пока осуществляется решение, кому и какую сделать передачу, использовать обводку для обыгрывания противника или привлечь партнера, выбрать подходящий момент для удара по воротам, игрок использует тактическое мышление, а осуществляя после принятого решения действия, он показывает свое техническое умение.

**К концу этапа начальной специализации, юные футболисты должны овладеть такими технико-тактическими приемами как:** короткие и средние передачи вперед, передачи назад и поперек, длинные передачи, ведение мяча, обводка, отбор, перехват, удар по воротам [2]. Решая третью задачу, было выявлено, что обучение тактике футбола следует начинать с объяснения основных правил игры, практическое овладение которыми продолжается в ходе выполнения игровых упражнений и во время тренировочных игр. В дальнейшем необходимо рассказывать занимающимся о распределении обязанностей внутри команды, задачах и функциях игроков и их действиях на том или ином игровом месте. Следующий этап теоретического обучения – детальный анализ отдельных фаз игры (атаки, обороны, переход от действий в защите к действиям в нападении, и наоборот, взаимодействия игроков в разных фазах встречи).

**Основные методы обучения тактике и ее совершенствования:** метод упражнения, метод демонстрации и показа, метод слова, целостный и расчлененный методы, анализ видеоматериалов по тактике не оценим как помощь при оценке игры команды-соперника, анализ своих действий и действий соперника. Для решения задач тактической подготовки необходимы самые разнообразные **средства**. Ведущее место в тактической подготовке занимают упражнения (индивидуальные, групповые и командные) и двусторонние матчи, контрольные и календарные игры, изучение теории и тактики футбола. Кроме того, большое значение имеют специальные упражнения для развития быстроты реакции и ориентировки, упражнения на скорость переключения с одних

движений (действий) на другие, подвижные и спортивные игры, специальные эстафеты, упражнения по технике. Тактику защиты, как и нападения, разделяют на: индивидуальную и групповую. Целесообразно начинать обучение с индивидуальных тактических действий.

Для определения технико-тактического мастерства юных футболистов в условиях соревновательной деятельности был проанализирован футбольный матч в спортивном комплексе «Акватика». В матче приняли участие две команды по 8 человек в каждой. Были проанализированы технико-тактические действия игроков одной из команд. В таблице 1 представлены командные показатели технико-тактических действий и средний коэффициент брака у юных футболистов [3].

Таблица 1

Соотношение успешных и неуспешных  
технико-тактических действий юных футболистов

Игрок	Кор. и сред. передачи вперед +/-	Перехват +/-	Отбор +/-	Обводка +/-	Кор. и сред. передачи назад и поперек +/-	Единоборства Внизу +/-	Удары по мячу +/-	Всего ТТД +/-	Брак ТТД в %
1	7 / 3	5 / 1	5 / 1	4 / 2	2 / 1	3 / 1	3 / 1	29/10	25,6%
2	8 / 4	6 / 3	5 / 2	1 / 2	4 / 1	2 / 0	0 / 3	26/15	36,5%
3	6 / 4	3 / 6	4 / 2	4 / 3	3 / 1	3 / 2	2 / 0	25/18	41,8%
4	10 / 3	8 / 3	8 / 4	3 / 0	4 / 2	1 / 2	1 / 0	35/14	28,5%
5	9 / 4	3 / 5	6 / 3	3 / 4	6 / 1	4 / 3	0 / 1	31/21	40,3%
6	10 / 6	5 / 5	9 / 4	2 / 4	3 / 0	3 / 0	1 / 1	33/20	37,7%
7	4 / 8	7 / 3	3 / 6	1 / 3	5 / 2	2 / 4	2 / 1	24/27	52,9%
8	8 / 7	6 / 4	8 / 1	3 / 3	4 / 1	3 / 4	3 / 0	35/20	36,3%
Всего ТТД / % от всех ТТД	101 / 26,5%	73 / 19%	71 / 18,5%	42 / 10,9%	40 / 10,4%	37 / 9,7%	19 / 5,0%	383 / 100%	

Эффективность выполнения технико-тактических действий оценивается по проценту технического брака при их выполнении отношение неточно выполненных приемов к их суммарному количеству за игру.

$$\text{Эффективность} = \frac{\text{Неточно выполненные приёмы}}{\text{Суммарное количество выполненных приёмов за игру}}$$

Необходимо отметить что средний показатель технико-тактических действий за матч составил 383. Так в среднем футболисты выполняют 101 «короткие и средние передачи вперед», что составляет 26,5 % от общего количества ТТД, совершают 73 перехвата (19 %), 71 отбор (18,5 %), 42 раза совершили обводку (10,9 %), выполнили 40 раз

короткие и средние передачи назад или поперек (10,4 %). Единоборства внизу применялись 37 раз (9,7 %). Остальные элементы игры такие как: передачи на ход, длинные передачи, прострелы, ведение, единоборства, игра головой использовались редко. Реализация технико-тактических действий атакующего характера в полном объеме невозможна без качественного выполнения основного средства ведения игры – ударов по мячу, их было 19 (5 %).

Таким образом, на основе использования количественных данных ТТД игроков в матче определены количественно-качественные действия каждого игрока. Игрок №1 при выполнении 100 % ТТД допустил всего 25,6 % брака, а игрок №7 сыграл неудачно, так как 52,9 % брака в выполнении технико-тактических действий за игру. В учебно-тренировочном процессе данному футболисту необходимо уделить внимание на отработку проблемных ТТД.

### **Литература**

1. Абдулкадыров, А.А. Соотношение физической и технической подготовки юных футболистов 11-14 лет на этапе начальной спортивной специализации: автореф. дис. канд. пед. наук / А.А. Абдулкадыров – Санкт-Петербург, 2004. – 226 с.
2. Годик, М.А. Комплексная оценка атакующих действий как метод контроля соревновательной и тренировочной деятельности в футболе: Методические рекомендации / М.А. Годик, П.П. Черепанов, Р.З. Галеева – Москва, 1984. – 44 с.
3. Кузнецов, А.А. Футбол. Настольная книга детского тренера / А.А. Кузнецов. – Москва : ПРОФИЗДАТ, 2011. – 407 с.
4. Качалин, Т.Д. Тактика футбола / Т.Д. Качалин. – Москва: Физкультура и Спорт, 1984. – 245 с.
5. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва, 2003. – 480 с.

УДК 796.011.3  
ГРНТИ 77.03.13

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **ORGANIZATION AND CONTENT OF NON-ERROR ACTIVITY IN THE SUBJECT “PHYSICAL CULTURE” IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

*Киргефнер Юлия Витальевна*

Научный руководитель: А.В. Аксёнова, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и спорту

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* организация, внеурочная деятельность, школьники, начальная школа.

*Key words:* organization, after-hour activities, pupils, primary school.

*Аннотация.* В данной работе основное внимание было уделено значению внеурочной деятельности для школьников младшего возраста. Были определены анатомо-физиологические и психологические особенности детей, выявлены значение и формы физического воспитания в начальной школе, также определены формы и содержание внеурочной деятельности по предмету «Физическая культура». Для определения степени вовлеченности школьников во внеурочную деятельность было проведено анкетирование среди учащихся 2 «Б» класса в количестве 25 человек на базе МАОУ СОШ № 14 г. Томска.

Проблема использования свободного времени младших школьников всегда была насущной для общества. Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно осуществлять воспитание в свободное от обучения время. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

**Объект исследования** – физическое воспитание в начальной школе.

**Предмет исследования** – формы и содержание внеурочной деятельности по предмету «Физическая культура» в начальной школе.

**Задачи исследования:**

1. Определить анатомо-физиологические и психологические особенности детей младшего школьного возраста.

2. Выявить значение и формы физического воспитания в начальной школе.

3. Определить формы и содержание внеурочной деятельности по предмету «Физическая культура» в начальной школе.

Решая первую задачу, было выяснено, что у детей младшего школьного возраста нервные центры характеризуются высокой возбудимостью, относительно слабым развитием процессов торможения. Дети отличаются быстрой утомляемостью, недостаточным развитием произвольного внимания и сильно выраженными ориентировочными реакциями. Физические качества у детей формируются гетерохронно, в разные возрастные периоды. Для развития каждого качества имеются определенные сенситивные периоды онтогенеза, когда может быть получен наибольший его прирост. Они имеют специфические особенности проявления и индивидуальную программу развития, определяемую генетически.

Мышечная сила в младшем школьном возрасте нарастает умеренно. Ее прирост связан с увеличением толщины и силы отдельных мы-

шечных волокон, развитием мощных быстрых мышечных волокон в составе мышц и общим увеличением мышечной массы. В различных мышечных группах прирост мышечной массы, изменение состава волокон и мышечной силы происходит неравномерно. Что касается психологических особенностей, то младший школьный возраст можно назвать вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Он начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение – становится значимой деятельностью. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо, однако на протяжении младшего школьного возраста еще будет в значительной мере сохранять открытость, стремление выплеснуть все эмоции на сверстников и близких взрослых, делать то, что сильно хочется [1].

Под **физическим воспитанием** понимают систему мероприятий, направленных на воспитание здоровья, всесторонней развитой и моральной стойкой молодежи средствами физической культуры. В процессе физического воспитания приобретается широкий круг знаний социологического, гигиенического, медико-биологического и методического содержания. Знания делают процесс занятий физическими упражнениями более осмысленными и в силу этого более результативными.

**Целью физического воспитания** является улучшение физического развития каждого человека, всестороннего совершенствования физических качеств и связанных с ними способностей в единстве с воспитанием духовных и нравственных качеств, характеризующих общественно активную личность. На этой основе обеспечить подготовленность каждого члена общества к плодотворной трудовой и другим видам деятельности. **К задачам физического воспитания детей в начальной школе относят:** укрепление здоровья, улучшение осанки, профилактика, содействие гармоническому физическому развитию, выработка устойчивости к неблагоприятным условиям внешней среды; овладение основами разнообразных жизненно важных движений; развитие координационных и кондиционных способностей; формирование элементарных знаний о личной гигиене, режиме дня, влиянии физических упражнений на состояние здоровья; выработка представлений об основных видах спорта; приобщение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями; воспитание

дисциплинированности, доброжелательного отношения к товарищам, честности, отзывчивости, смелости.

**К формам физического воспитания школьников относятся:** физкультурные занятия; физкультурно-оздоровительные формы (утренняя гимнастика, физкультминутки, закаливающие процедуры в сочетании с физическими упражнениями); повседневная работа по физическому воспитанию детей (подвижные игры, прогулки, индивидуальная работа с отдельными детьми и с небольшими группами, самостоятельные занятия учащихся различными видами физических упражнений, праздники). Все эти формы, отвечая общим задачам физического воспитания и всестороннего развития ребенка, находятся во взаимосвязи; каждая из них имеет свои специальные задачи, определяющие ее место в режиме дня школьного учреждения.

Физкультминутками принято называть проведение упражнений в классе во время урока, а также при выполнении домашних заданий. Физкультминутки являются эффективным средством повышения внимания и активности детей и улучшения усвоения ими учебного материала. Кроме того, они благотворно влияют на организм учащихся. Игра выступает для младших школьников ведущим видом деятельности, поэтому с помощью такого средства как игра, можно развивать у детей различные физические качества, в то же время с помощью игры ребенок социализируется, адаптируется в окружении своих сверстников [2].

Решая третью задачу, было решено, что формирование культуры здорового и безопасного образа жизни является неотъемлемой частью основной образовательной программы начального общего образования. В «портрете выпускника начальной школы» есть такая персональная характеристика, как выполнение правил здорового и безопасного образа жизни для себя и других. Учебный предмет «Физическая культура» направлен на решение следующих задач: укрепление здоровья детей путем развития физических качеств и повышение функциональных возможностей организма; улучшение жизненно важных навыков посредством обучения физическими упражнениями, подвижным играм; формирование общих представлений о физической культуре, ее важности в жизни человека и общества в целом. Решение этих образовательных задач будет способствовать гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, а также успешному обучению детей.

Существуют различные формы занятий физической культурой не во время учебной деятельности, такие как: спортивные секции, физкультпаузы, подвижные игры на переменах. А также устраиваются такие спортивные праздники, как «Мама, папа, я – спортивная семья!», «День здоровья», и многие другие. Всё это, делается для того, чтобы приобщить ребёнка к самостоятельным занятиям физическими уп-

ражнениями [3]. С целью определения степени вовлеченности школьников во внеурочную деятельность было проведено анкетирование среди учащихся 2 «Б» класса в количестве 25 человек на базе МАОУ СОШ № 14 г. Томска.

Таблица 1

Анализ результатов анкетирования обучающихся 2 «Б» класса

№	Вопросы	Ответы учащихся	Количество респондентов	Количество респондентов в %
1	Посещаешь ли ты занятия во внеурочное время?	1. Да	21	84
		2. Нет	3	12
		3. Хотел бы	1	4
2	Если нет, то почему?	1. Не хочу	2	8
		2. Не считаю это нужным	1	4
		3. Мне это не интересно	22	88
3	Если хотел бы посещать, то какую?	1. Спортивно-оздоровительную	1	4
		2. Обще-интеллектуальную	12	48
		3. Общекультурную	12	48
4	Если посещаешь занятия во внеурочное время, то почему?	1. Нравится, интересно	17	68
		2. Заставляют родители/учителя	6	24
		3. Некуда идти после уроков	2	8
5	Как ты считаешь для чего необходима внеурочная деятельность?	1. Для отдыха	2	8
		2. Для развития моих интересов и способностей	16	64
		3. Для проведения дополнительных занятий для восполнения пробелов знаний, умений и навыков	6	24
6	На занятиях ты в полной мере проявляешь себя?	1. Да	11	44
		2. Нет	3	12
		3. Не всегда	11	44
7	Какие формы проведения занятий внеурочной деятельности тебе нравятся?	1. Экскурсии	6	24
		2. Кругосветки	2	8
		3. Концерты	2	8
		4. Выставки	3	12
		5. Конференции	1	4
		6. Праздники	4	16
		7. Соревнования	7	28
		8. Другой вариант	0	12
8	Ты устаешь от занятий?	1. Да	10	40
		2. Нет	4	16
		3. Не всегда	11	44

Таким образом, по результатам анкетирования можно сделать следующие выводы, что большинство школьников посещает занятия физической культурой во внеурочной деятельности. Они посещают эти занятия, потому что им это интересно, с помощью занятий дети развивают собственные интересы и способности. Дети стараются проявить себя на занятиях в полной мере, даже если у них это не всегда получается. Что касается формы проведения, то у каждого ребенка свои предпочтения в выборе деятельности, и к каждому нужен индивидуальный подход с любой стороны. Младшие школьники устают от занятий, но им нравится этим заниматься.

### **Литература**

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – Москва, Просвещение, 2013. – 177 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: ТЦ Сфера, 2006 – 464 с.
4. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – Москва: Физкультура и спорт, 1991.
5. Поздеева, С.И. Общая характеристика учебного предмета «Физическая культура» в свете нового ФГОС НОО / С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2013. – 191-193 с.

УДК 796.8  
ГРНТИ 77.03.07

## **РАЗВИВАЮЩИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СПОРТИВНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ В СТРУКТУРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **DEVELOPING ACTIVITIES IN THE SPORTS ASSOCIATION IN THE STRUCTURE OF ADDITIONAL EDUCATION**

***Малофеева Ольга Вячеславовна, Бельц Виктор Эрнестович***

Научный руководитель: В.И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* воспитательная работа, учреждения дополнительного образования, спортивные объединения, субъекты образования.

*Key words:* educational work, institutions of additional education, sports associations, subjects of the educational process.

*Аннотация.* Для разностороннего развития, обучения, воспитания и реализации детей современные родители предпочитают дополнительное образование, поскольку именно учреждения дополнительного образования обеспечивают большой вы-



бор образовательных программ в соответствии с преимущественными интересами детей для приобретения необходимых знаний, умений, навыков. На примере спортивного объединения учреждения дополнительного образования рассмотрим разнообразие форм и методов воспитания личности в учреждении дополнительного образования с учетом запросов субъектов образования.

Учреждения дополнительного образования относятся к категории воспитательных организаций, то есть специально создаваемым обществом и государством организациям, основной функцией которых является целенаправленное и планомерное создание условий для развития людей определенного возраста [1]. Разнообразные учреждения дополнительного образования (УДО), как одна из форм воспитательных организаций с одной стороны предназначены для обеспечения равных возможностей для воспитания всех членов общества, а с другой стороны – для реализации каждым своих потенциальных возможностей. Будучи институтом социального воспитания, учреждение дополнительного образования не может находиться в стороне от социально-педагогических проблем общества в целом, микросоциума или отдельного воспитанника. Само их существование и организация жизнедеятельности в них детей и подростков уже социально – педагогично, так как позволяет социализировать досуг детей, привлечь их к организованным формам досуговой деятельности в формализованных группах[2].

Эффективность воспитания через созидательную деятельность, со-творчество взрослого и ребенка трудно переоценить. Большинство детей действительно испытывают огромную потребность в активной творческой деятельности, хотят участвовать в объединениях по интересам, клубах и кружках, овладевать основами будущей профессии, стремятся к самостоятельности, развитию своих способностей, самоопределению. В процессе общения с окружающими людьми ребенок постоянно попадает в ситуации, требующие от него определенного выбора, принятия конкретного решения, переоценки ценностей, что активно влияет на его воспитание, становление, самоопределение [3].

В УДО присутствует направленность на разностороннее развитие и воспитание детей благодаря планомерной работе существующей методической службе, которая заключается в совершенствовании образовательного процесса, программ, форм и методов деятельности, мастерства педагогических работников.

Проведя анализ большого количества литературы, учитывая современный уклад общества, запросы родителей, внешних субъектов образования, собственный опыт педагогами Школы каратэ «Орион» (спортивное учреждение на базе МАОУ ДО ДДТ "У Белого озера" Города

Томска) была создана образовательная программа, направленная на комплексное разностороннее развитие личности, раскрытия базовых способностей ребенка и его творческих возможностей средствами каратэ.

Опираясь на, запросы субъектов образования, деятельность Школы выстроена таким образом, чтобы происходило формирование и развитие всех необходимых качеств для реализации в конкретной специфической деятельности, деятельности объединения. Школа каратэ используя свою уникальность предлагает детям различные формы тренировочных и досуговых занятий, но в основе всей деятельности – каратэ.

В данной статье рассмотрим один из методов взаимодействия с внутренними и внешними субъектами образования в планировании образовательного процесса спортивного объединения. С целью воспитания самодостаточной личности нацеленной на результат не только в спортивной деятельности, педагоги Школы каратэ «Орион» взаимодействуя с педагогами творческих, хореографических объединений, методической службой разрабатывают мастер-классы, тренинги по различным темам, занятия по философии и этике каратэ, конференции для детей и родителей в соответствии с образовательным запросом используя метод фокусированного интервью.

С целью изучения запроса субъектов образования были определены внутренние и внешние стейкхолдеры (субъекты образования):

1. Внутренние – дети, родители, педагоги, руководство ДДТ;
2. Внешние – Томская областная федерация каратэ, Департамент общего образования Томской области, Департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области.

В таблице 1 можно увидеть какими возможностями владеют внешние и внутренние стейкхолдеры.

Таблица 1

№	КАРАТЭ – спорт		КАРАТЭ – творческое объединение	
	ВНУТРЕННИЕ	ВНЕШНИЕ	ВНУТРЕННИЕ	ВНЕШНИЕ
Условия	Финансовые (финансовая поддержка для оплаты различных расходов связанных с участием в соревнованиях, приобретением необходимой экипировки)		Кадровые (проведение мастер-классов, творческих встреч, викторин и др.)	Кадровые (проведение мастер-классов творческих встреч, викторин и др. ИСПУЛЬЗУЯ ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ)
	Информационные		Информационные	

Процессы	Повышение квалификации, профессиональное развитие, спортивные достижения, само-реализация	Воспитание, социализация, само-реализация
«ОХВАТ»	Имидж школы, города, страны	
Результат	Компетенции, знания, умения, возможности, спортивные достижения, личные качества	

Под условиями пониманием взаимодействие по оптимизации образовательной деятельности в проблемных зонах образовательного процесса объединения в соответствии с образовательными потребностями воспитанников. Процессы – необходимые явления в плане развития педагогического коллектива и детского объединения. «Охват» – возможности стейкхолдеров не имеют ограничений и плодотворно влияют на все образовательные процессы, благодаря совместной работе используя «сарафанное радио» мы привлекаем в наше объединение детей и привлекаем к сотрудничеству родителей.

Определить участников фокусированного интервью в составе 7-10 человек не составило большого труда, на плановом родительском собрании детей обучающихся на основной ступени, ступени «Спортивного совершенствования» в начале учебного года были розданы анкеты в которых родители указывали свой запрос на новый учебный год в письменной форме, при обработке анкет определились заинтересованные родители, которые и вошли в состав фокус-группы.

С помощью данного разделения на группы мы упростили организацию образовательного процесса. Родителям детей входящих в ту или иную группу были розданы анкеты для определения форм работы по каждой образовательной области «Индивидуальное сопровождение ребенка», «Формирование коммуникативных навыков», «Сохранение и укрепление здоровья», «Личностное развитие, становление». В процессе обсуждения с учетом сенситивных периодов развития и с учетом педагогического опыта куратором группы (педагог спортивного объединения Школа каратэ) постоянно контролируется и направляется ход беседы. До начала исследовательского мероприятия кураторами были обработаны собранные на родительском собрании анкеты, выписав все предложения, добавив свои, используя педагогический опыт и знания. Выслушав предложения активной группы, задав наводящие вопросы по организации, тематике занятий и т.д., озвучив имеющиеся мероприятия в списке, родители и куратор утвердили примерный план мероприятий, позже план был откорректирован в соответствии с соревновательными мероприятиями на данные полгода. В итоге совместной деятельности был составлен план перспект – педагогической деятельности, который

включил в себя мероприятия направленные на развитие ЗУН, личных качеств обучающихся, профессионального роста и навыки организаторских способностей педагогов Школы.

Используя данный метод работы мы удовлетворяем запрос субъектов образования, используем необходимые для комплексного развития формы и методы осуществления образовательного процесса, работаем над созданием уникальной спортивной школы, которая максимально учитывает все необходимые составляющие в развитии личности спортсмена.

Данное исследовательское мероприятие предоставило возможность через образовательный запрос субъектов образования раскрыть способности, проявить активность и реализовать инициативы каждого обучающегося по образовательной программе. С педагогической точки зрения, в процессе подготовки и проведения мероприятий не спортивного характера формируются такие качества личности как ответственность, чувство собственного достоинства (самоуважение), уважение к другим участникам коллектива, желание и умение понимать других людей и требовательность к себе, честность, критичность, доброта, инициативность и дисциплинированность, что необходимо для успешного выступления на соревнованиях, а в дальнейшем и социализации. Включение ребенка в организованную взрослыми людьми деятельность, в процессе которой разворачиваются многоплановые отношения, закрепляет формы общественного поведения, формирует потребность действовать в соответствии с нравственными образцами, которые выступают в качестве мотивов, побуждающих деятельность и регулирующих взаимоотношения детей.

Таким образом, цели и задачи, поставленные в ходе подготовки исследовательского мероприятия достигнуты, что подтверждает план – проспект деятельности. Так же удалось привлечь к подготовке и проведению мероприятий родителей и выпускников Школы. Помимо разработанного плана деятельности мы в очередной раз убедились в доверительном отношении со стороны родителей, администрации ДДТ.

Взаимодействие с субъектами образования несет положительное в воспитательный и образовательный процесс, при плотном сотрудничестве с субъектами образования и последовательной работе с каждой из формально сформированных групп, просматривается достаточно выраженный результат:

1. Группа «КАРАТЭ – творческое объединение» результатом деятельности является – всесторонне развитая личность готовая к жизни в современном обществе, что подтверждается результатами мониторинга деятельности, результатами в общественной деятельности;

2. Группа «КАРАТЭ – СПОРТ» продукт деятельности – спортивные достижения, спортивные разряды, спортсмены занимающиеся по программе образовательных событий данной группы регулярно повышают свой спортивный уровень, участвуя в различных спортивных соревнованиях, побеждая и становясь призерами различных первенств и чемпионатов.

### **Литература**

1. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: «ВЛАДОС», 2000.
2. Дейч Б.А. Дополнительное образование детей: электрон. изд. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – Из содерж.: Гл. 5. Социально-педагогические аспекты в деятельности учреждений дополнительного образования.
3. Олейникова Л. Т. Дополнительное образование детей – потенциал воспитания // Молодой ученый. – 2010. – №1-2. Т. 2. – С. 282-287.

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.07

## **ГТО I СТУПЕНИ С ПОЗИЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **FIRST – STAGE GTO (READY FOR LABOUR AND DEFENCE, WHICH IS A PHYSICAL CULTURE TRAINING PROGRAMME) FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION**

***Пашковская Галина Васильевна***

*учитель физической культуры высшей категории*

*МБОУ «Северская гимназия» г. Северск Томская область*

***Пашковская Ксения Витальевна***

*инструктор по физической культуре первой категории*

*МБДОУ «ЦРР – детский сад №60» г. Северск Томская область*

*Ключевые слова:* преемственность, комплекс ГТО, ученики, воспитанники, развитие, воспитание, общеобразовательная школа, дошкольное образовательное учреждение, педагог, родители.

*Key words:* continuity, GTO, students, inmates, development, upbringing, comprehensive school, pre-school educational institution, educator, parents.

*Аннотация.* Для более эффективного физического развития и формирования личности ребенка в идеале должна быть связь между детским дошкольным учреждением с общеобразовательной школой. Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и начального школьного образования играет взаимодействие между коллективом ДОУ, школой и родителями воспитанников.

Состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время вызывает особую озабоченность в государстве и обществе. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Научного центра здоровья детей РАМН за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10 % от контингента детей, поступающих в школу. [1]

Одной из причин является низкий уровень физической подготовленности, дети ведут малоподвижный образ жизни, большинство времени проводят за компьютером, развитием интеллектуальных способностей, но не физических.

В связи с этим выбор правительства пал на хорошо зарекомендовавший себя в прошлом комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Глава государства В.В.Путин поручил обеспечить поэтапное внедрение в РФ Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, от 24 марта 2014 года № 172, целью которого является дальнейшее совершенствование государственной политики в области физической культуры и спорта, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепления здоровья населения. [2]

Как и в прежние времена, комплекс ГТО должен решать задачи всестороннего и гармоничного развития личности, воспитание патриотизма и гражданственности, контроля над физической подготовленностью и развитием детского спорта.

Грамотное использование комплекса ГТО позволит обеспечить оптимальное сочетание общей и специальной подготовленности, повысит эффективность занятий физическими упражнениями в рамках процесса «Физического воспитания». В свете современных тенденций развития здорового образа жизни и направленности государства на внедрении норм ГТО в обществе стало популярным занятия физической культурой и спортом. Для популяризации комплекса и адаптации детей с детства, привлечения детей к сдаче комплекса, проявления их интереса, пониманию самой сути комплекса, создания надежного фундамента физических способностей нужно создать программу преемственности школы и детского сада.

Преемственность – это непрерывный процесс воспитания и обучения ребёнка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода. И не случайно в настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России. [3]

В идеале должна быть связь между детским дошкольным учреждением с общеобразовательной школой. Важную роль в обеспечении

эффективной преемственности дошкольного и начального школьного образования играет взаимодействие между коллективом ДОО, школой и родителями воспитанников. Реализацию преемственности можно проводить, через следующие формы работы:

Работа с детьми: знакомство дошкольников с учителями и учениками начальной школы, встречи и беседы, праздники и спортивные соревнования.

Работа с родителями: дни открытых дверей, анкетирование, консультации с педагогами ДОО и школы, открытые занятия для родителей, оформление информационных материалов для родителей.

Одним из пунктов программы являлось городское мероприятие «Будущие надежды золотого значка», где дошкольники познакомились с учениками и учителями начальной школы, присутствовали на празднике в качестве зрителей, а ученики начальной школы – участниками праздника. Воспитанники смогли наглядно увидеть всю концепцию данного мероприятия: церемонию открытия, поднятие флага, гимн России, были приглашены ветераны спорта, имеющие знаки ГТО, которые выступали с приветственным словом, делились впечатлениями, рассказывали свои истории связанные со сдачей норм ГТО. Дети посмотрели, как сдаются нормы ГТО, из каких видов состоят, награждение и закрытие праздника. Для освещения данного мероприятия были приглашены представители различных СМИ города: журналисты и видеооператор.

Успешность проведенного мероприятия, заинтересованность воспитанников, их желание самих участвовать в спортивном празднике плавно привело к организации городского спортивного фестиваля среди ДОО города «Вперед к золотому значку ГТО». Праздник начался с поднятия флага с эмблемой комплекса ГТО, под музыку гимна ГТО. Дошколята с уважением смотрели на чемпионов, поднимающих флаг, один из которых, первый в Томской области чемпион России по ГТО (3 степень) современности.

С приветственным словом выступили: директор и руководитель муниципального центра тестирования ГТО. Праздник прошел в игровой форме, для более успешной адаптации детей на спортивных видах под музыку из мультфильмов их встречали сказочные герои, а также ученики, одетые в костюмы «знаки ГТО», участники предыдущего праздника показывали правильность выполнения упражнения. Вместе с дошколятами приняли участие их родители. Ведь лучшим примером для ребенка являются мама и папа. К помощи в проведении мероприятия был привлечен художественный класс, который в тематике ГТО оформил зал, информационные исторические стенды старого и нового

образца. Фотографии и слайдовая презентация праздника транслировалась на интерактивной доске.

В завершении фестиваля дети были награждены сувенирными знаками ГТО. Дошколята получили хороший опыт для будущих официальных стартов ГТО. Выпущена телевизионная программа, напечатана статья в газете.

После мероприятия многие дети вместе с родителями изъявили желание и зарегистрировались на сайте ГТО, для официального участия в фестивале комплекса ГТО.

Таким образом, опыт работы показывает, что с позиции преемственности дошкольного и начального школьного образования в совместно проведенных спортивных праздниках и мероприятиях являются отличным стимулом для физического развития детей, адаптации их к успешной сдаче комплекса ГТО. Привлекая к такой форме работы родителей, позволит в семье больше времени уделять внимание здоровому образу жизни, педагогов, развитие у детей интереса к занятиям физической культурой, тренеров спортивных школ, возможность на более ранних этапах выявить предрасположенность ребенка к определенному виду спорта, в последствие, привлекая их к занятиям в спортивных секциях.

---

### **Литература**

1. Приложение. Инструктивно-методическое письмо «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» Приложение к письму Минобразования Росси от 14.03.2000 N 65/23-16
2. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Указ от 24 марта 2014 г., № 172 / Президент Российской Федерации // Сборник официальных документов и материалов. – 2014. – № 3. – С. 34.)
3. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Указ от 24 марта 2014 г., № 172 / Президент Российской Федерации // Сборник официальных документов и материалов. – 2014. – № 3. – С. 34.)



**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЭЛЕМЕНТОВ ИРЛАНДСКОГО ТАНЦА ВО ВНЕУРОЧНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 ЛЕТ  
С ЗПР И ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ (КОРРЕКЦИОННОМ)  
КЛАССЕ VII ВИДА**

**ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF USE OF ELEMENTS  
OF THE IRISH DANCE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES  
OF SCHOOL STUDENTS OF 9–10 YEARS WITH DELAY OF  
MENTAL DEVELOPMENT AND PATHOLOGY OF THE  
SPEECH STUDYING IN THE SPECIALIZED (CORRECTIONAL)  
CLASS VII OF THE TYPE**

*Поздеева Анастасия Сергеевна*

Научный руководитель: Н. В. Минникаева, кан. пед. наук, доцент

*Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Россия*

*Ключевые слова:* школьники с ЗПР, равновесие, ирландский танец.

*Key words:* schoolchildren with DMD, equilibrium, Irish dance.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с оценкой развития равновесия у школьников 9–10 лет с ЗПР и патологией речи, обучающихся в коррекционном классе VII вида. Нами была разработана и проведена программа с оздоровительно-развивающей направленностью по развитию равновесия средствами ирландского танца у данной категории школьников.

**Введение:** Современными исследованиями установлено, что практически все учащиеся в школу VII вида приходят с патологией речи. Также, исследованиями многих авторов доказано наличие двигательных нарушений (Е.М. Мастюкова, 1995) и прежде всего недостаточная координации у детей с ЗПР, имеющих общее недоразвитие и тяжелые нарушения речи (Н.В. Карпова, 1997; И.Ю. Горская, 2010). Горская, И.Ю. 2010 отмечает, что среди всех видов двигательной координации более всего у детей-логопатов с ЗПР страдает способность к удержанию равновесия в вертикальном положении тела.

На основании вышеизложенного необходимо искать пути и средства развития функции равновесия у детей 9–10 лет с ЗПР и патологией речи. Одним из современных направлений адаптивной физической культуры являются креативные практики, в том числе и танцевальные. Они позволяют снять излишнее напряжение, повышают психофизический статус детей, всегда несут заряд положительных эмоций.

Ирландский танец известен по всему миру и помимо своей популярности обладает способностью развивать координационные способности. Техника исполнения проста и может быть также доступна детям с ЗПР.

**Цель исследования** – разработать и проверить эффективность использования элементов ирландского танца во внеурочной деятельности школьников 9–10 лет с ЗПР и патологией речи, обучающихся в специализированном (коррекционном) классе VII вида для развития у них равновесия.

**Организация и методика исследования:** Нами был проведен анализ и обобщение педагогической, научно-методической и специальной литературы по теме исследования, определены необходимые методы исследования. Также мы проанализировали программы по адаптивному физическому воспитанию, и продумали варианты тестирования равновесия. Был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было определение исходных показателей равновесия испытуемых. Была проведена оценка показателей равновесия, описание результатов исследования, определялись теоретико-методологические основы исследования; уточнялась исходная гипотеза исследования; проводился формирующий эксперимент; велся поэтапный анализ результатов, получаемых в ходе исследования.

**Результаты исследования и их обсуждение:** Наша программа разработана по оздоровительно-развивающей направленности на основе программ по танцам Т. Барышникова «Азбука хореографии» (1999 год), учебных пособий Бурениной А.И. «Ритмическая мозаика» (2000 год), Суворовой Т.И. «Танцевальная ритмика» №1–5. В дальнейшем она адаптирована для младших школьников с ЗПР.

Содержание нашей программы направлено на воспитание физических качеств и культуры движений младших школьников. В процессе освоения курса у обучающихся укрепляется здоровье, происходит освоение азов ритмики, изучение танцевальных элементов ирландского танца. Оригинальность данной программы – это развитие координационных способностей у младших школьников с ЗПР и патологией речи, что происходит за счет обогащения разнообразием ритмов танцевальных композиций.

Нами было проведено исследование функции равновесия у детей 9–10 лет с ЗПР и патологией речи, обучающихся в специальном (коррекционном) классе VII вида до и после педагогического эксперимента. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тестирования функции равновесия у детей 9–10 лет,  
с ЗПР и патологией речи, обучающихся в специальном  
(коррекционном) классе VII вида до и после эксперимента

Тесты	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность различий
	X±σ	X±σ	
Проба Ромберга, с	7,1±3	9,6±2	p>0,05
Ласточка, с	4,5±3,4	9,3±2,3	p>0,05
Проба Бирюк, с	11±4,8	17,8±2,7	p>0,05
Проба Яроцкого, с	4,7±3,1	8±4,5	p>0,05
Пробы Миньковского, с	+	+	–
Проба Бондаревского, с	7,6±2,1	12,1±2,9	p>0,05

Итак, нами было отмечено, что по всем исследуемым параметрам произошли достоверные улучшения показателей равновесия. Как девочки, так и мальчики выполнили данные тесты на одном уровне, так что половых различий в выполнении тестов нами обнаружено не было.

Так в пробе Ромберга результат улучшился практически в два раза, и по итогу можно сказать следующее – практически все дети (и мальчики и девочки) ее выполнили на достаточно высоком уровне. Считаем, что применение в нашей программе музыкально-ритмических упражнений таких как: «Темп», «Ритм», «Акцент», позволяет развивать координационные способности в целом и равновесие в частности.

То же можно сказать и по тесту «Ласточка», который дети 9–10 лет с ЗПР и патологией речи, обучающихся в специальном (коррекционном) классе VII вида выполнили на достаточный результат после эксперимента, что также подтверждает, что подобранные упражнения программы эффективно воздействуют на развитие равновесия.

Проба Миньковского выявила, что практически все дети после эксперимента, за исключением троих справились с этим тестом. Данная проба показывает, что у исследуемых детей отсутствуют нарушения функционального состояния вестибулярного аппарата. Этот показатель, конечно, можно отнести к координационным способностям, однако он не в полной мере оценивает равновесие.

Проба Яроцкого выявила также достоверные улучшения в показателях до и после эксперимента.

Проба Бирюк – выполнение этого теста характеризует уровень развития двигательного навыка сохранения статического равновесия

в усложненных условиях. Как мы отметили на основании полученных нами данных после педагогического эксперимента, дети выполняют этот тест на хорошем уровне. Так, нами в специальной литературе обнаружено, что дети должны выполнять эту пробу 15–20 сек, а среднее значение полученное нами  $17,8 \pm 2,7$ , что является средним значением.

Проба Е.Я. Бондаревского также выявила высокий уровень развития равновесия после эксперимента. Так, при норме для детей 9–10 лет 10–12 сек. наши исследуемые, выполнили этот тест, на результат  $12,1 \pm 2,9$  сек, что соответствует норме.

Сравнивая полученные нами результаты исследования мы констатируем, что они согласуются с известными результатами в литературе, так например И. Ю. Горская, 2000 отмечает, что возрастные темпы прироста всех видов КС детей с ЗПР имеют ту же динамику, что и у здоровых школьников, но с отставанием на 2–3 года. Однако это не отменяет планомерной работы по развитию равновесия в процессе физического воспитания детей 9–10 лет с ЗПР и патологией речи, обучающихся в специальном (коррекционном) классе VII вида.

**Выводы:** В ходе проведенного нами педагогического эксперимента были выявлены положительные и достоверные результаты тестирования координационных способностей, исходя из чего можно утверждать, наша программа является эффективной.

---

### Литература

1. Горская, И. Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья: Монография / И. Ю. Горская, Л. А. Суянгулова. – Омск: СибГАФК, 2000. – 210 с.
2. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С. П. Евсеев. – Москва: Советский спорт, 2005. – 450 с.
3. Лях, В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / В. И. Лях. – Москва: Терра спорт, 2010. – 192 с.
4. Романенко, В. А. Диагностика двигательных способностей. Учебное пособие / В. А. Романенко. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2013. – 290 с.

УДК 796.011.3  
ГРНТИ 77.03.13

## СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ АРБИТРОВ

## SYSTEM OF THE TRAINING FOOTBALL REFEREES

*Рыков Александр Витальевич*

Научный руководитель: А. В. Аксенова, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и спорту

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* футбол, арбитры, подготовка, система.

*Key words:* football, referees, preparation, system.

*Аннотация.* В статье рассматривается система подготовки футбольных арбитров. Была изучена сущность деятельности футбольных арбитров, выявлены требования к ним. Также были выявлены виды и формы подготовки, характеристика системы повышения квалификации. На базе Томской школы футбольного арбитра было проведено практическое исследование.

Требование эффективной подготовки квалифицированных арбитров обуславливается проведением значительного количества соревнований разного уровня. Следовательно, актуализируется проблема исследования структуры и содержания подготовки футбольных арбитров с учетом современного состояния вида спорта. Подготовка футбольных судей занимает приоритетное место, особенно у арбитров высокой квалификации.

Анализ специальной литературы позволяет констатировать, что недостаточно разработаны методы подготовки футбольных арбитров, в результате чего можно наблюдать их недостаточный уровень подготовленности. Проблемы арбитража и вопросов подготовки арбитров в футболе отображены в незначительном количестве научно-методических работ, причём, в имеющихся работах исследовательский акцент сделан преимущественно на повышение качества и оценки судейства. В диссертационных исследованиях, посвященных совершенствованию спортивного судейства, нашли отражение, в основном, общие вопросы его улучшения, а это значит, что вопросы подготовки арбитров нуждаются в дальнейшем изучении. Дополнительно подчеркивает актуальность исследования то, что данная тема мало изучена.

**Проблема исследования:** 1. недостаточный уровень подготовленности футбольных арбитров; 2. недостаточно рассмотренные в литературе вопросы подготовки футбольных арбитров.

**Объект исследования:** подготовка футбольных арбитров.

**Предмет исследования:** система подготовки футбольных арбитров.

**Задачи исследования:**

1. Дать характеристику деятельности футбольных арбитров и выявить требования к уровню их подготовленности.

2. Выявить виды, формы подготовки и способы повышения квалификации футбольных арбитров.

3. Рассмотреть квалификационные категории томских арбитров.

Арбитр является человеком правил, который выходит на поле для того, чтобы помогать главным действующим лицам матча играть по этим правилам. Мысль о том, чтобы подсудить какой-либо из команд для достижения результата не может быть допустима для арбитра.

Судейская бригада – это третья команда матча, которая принимает самое непосредственное участие в игре, и если две противоборствующие команды стремятся к достижению результата, то бригада судей преследует другие цели, а именно оказание всевозможной помощи игрокам двух соперничающих команд в их стремлениях к достижению результата [1].

В рамках существующих на сегодняшний день правил, главный арбитр принимает единоличное решение по эпизодам игры и, соответственно, определяет исход матча. Поэтому арбитр должен быть всесторонне подготовленным специалистом. Необходимо усердно и кропотливо работать над собой, причем ежедневно.

Для выявления требований к футбольному арбитру был проведен анализ литературных источников. В литературе имеются различные точки зрения, которые, несмотря на небольшие расхождения в терминологии, совпадают по существу. Румынский специалист И. Данку [2] рассматривающий проблему повышения класса судейства, выделяет четыре группы качеств, которые характеризуют высококвалифицированного судью:

- физические качества;
- моральные качества (беспристрастность, решительность, уверенность, спокойствие, смелость, скромность);
- интеллектуальные качества (быстрота реакции, четкость выносимых решений, культура поведения и взаимоотношения с игроками и тренерами);
- технические качества (знание правил и умение их оптимально трактовать, выбор места, взаимодействие с судьями на линии).

Указанное деление качеств, хотя и нуждается в дальнейшей теоретической разработке и упорядоченности, представляет достаточный интерес при изучении требований к футбольному арбитру.

Двигательная деятельность судьи имеет ряд особенностей. Специфичность заключается в том, что судья в поле должен уметь передвигаться в течение игры, одновременно сохраняя способность:

- к процессу восприятия (чувство времени и чувство пространства);
- к сосредоточенности внимания (объем, интенсивность распределения и переключение);
- к наблюдательности;
- к умению быстро и правильно ориентироваться в сложной игровой ситуации;
- к запоминанию и воображению (необходимость запоминать особенности игровых действий и детально представлять возможные ситуации предстоящего момента, эпизода, соревнования);

- к практическому мышлению (т.е. быстро и правильно оценивать игровой момент, принимать эффективные решения и оценивать те или иные действия игроков);
- к управлению своими эмоциями [3].

В. Звягинцев [4] считает необходимым строго соблюдать основные принципы арбитража: быть бескомпромиссным и не отступать от правил, всегда соблюдать справедливость, быть объективным от первой и до последней минуты матча, пренебрегать давлением трибун, местных представителей, оставаться строгим и требовательным во всех случаях, касающихся нарушителей правил, стремиться к тому, чтобы после матча довольными оставались обе стороны, чтобы проигравшие не имели к судейству никаких претензий.

Как видно из анализа литературных источников большинство авторов сходятся во мнении о значимости для успешности судейства хорошей физической подготовленности, высокой психической готовности, знания правил соревнований и умений применять эти знания в конкретных игровых ситуациях. Так же хочется указать на то, что круг трудностей, с которыми сталкивается арбитр в ходе судейства, и обусловленных ими требований к его качествам и свойствам, определяется содержанием тех задач, которые призван решать судья в ходе своей деятельности и своеобразием условий, в которых ему приходится действовать.

Подготовка арбитра складывается из трех компонентов – *теоретической, физической и психологической* [1].

*Теоретическая подготовка* арбитра основана на изучении и освоении правил игры. Арбитр должен не только досконально знать правила игры, но и правильно их интерпретировать в каждой игровой ситуации. Также очень важно единое толкование применения правил в сходных игровых ситуациях.

*Физическая подготовка* характерна наличием физических качеств, связанных с повышением общего уровня функциональных возможностей организма на основе всестороннего физического развития. Физическая работоспособность арбитра, достигнутая путем выполнения сознательного круглогодичного планирования своей физической подготовки, основанного на всесторонности и строгой последовательности, является одним из важнейших факторов, влияющих на качество судейства.

*Психологическая подготовка* арбитра подразделяется на общую и специальную. Задачей общей психологической подготовки является формирование положительного эмоционально-ценностного отношения к судейству футбольных соревнований, а также черт характера, определяющих адекватное реагирование личности на условия

футбольного матча, проявляющееся в возникновении, развитии и сохранении психических состояний, способствующих успешному выполнению действий судьи в ходе соревнований [5]. Задача специальной психологической подготовки заключается в формировании у футбольных арбитров психических состояний перед игрой, соответствующих задачам, содержанию и условиям предстоящей судейской деятельности.

Формы подготовки у начинающих и действующих арбитров отличаются своими особенностями и задачами, которые ставятся в зависимости от их уровня подготовленности, но кардинальных отличий нет. Теоретическим занятиям при подготовке начинающих арбитров отводится большое количество времени, так как изучаются правила игры и разные детали. Занятия могут проходить в форме бесед, лекций, семинаров. Преподавателями может быть организован просмотр видеозаписей, на которых демонстрируются спорные моменты, после чего проходит их обсуждение. Для углубления знаний часто применяется такая форма как самостоятельная работа. Перед началом сезона проводятся семинары по переподготовке судей, республиканские учебно-тренировочные сборы.

Существует специальное положение «О порядке присвоения судейских категорий и повышении профессиональной квалификации футбольных арбитров», которое устанавливает порядок присвоения квалификационных категорий арбитрам и содержание квалификационных требований к кандидатам на присвоение данных категорий, а также права и обязанности футбольных судей.

Присвоение судейских категорий и квалификаций осуществляется последовательно (судья по спорту, третья, вторая, первая, всероссийская). Дополнительно могут присваиваться рабочие квалификации, не являющиеся судейскими категориями (судья по футболу, судья региональной квалификации).

Теоретический экзамен на повышение категорий проводится ежегодно по окончании сезона в виде письменного программированного опроса из 10 вопросов по «Правилам игры и методике судейства». Условием успешной сдачи экзамена является оценка 7 баллов и выше (за каждый правильный ответ начисляется один балл). Судьи, не сдавшие экзамен, допускаются к пересдаче не ранее чем через год. В таблице 1 представлены судейские категории, условия для их присвоения, а также необходимые стаж и практика судейства:



Таблица 1

## Характеристика судейских категорий

Условия присвоения	Стаж судейства	Практика судейства
<b>«Юный Судья по футболу» или «Судья по спорту»</b>		
Присваивается местными спортивными комитетами по представлению местной Федерации (городской/районной) лицам, как правило не достигшим 16-ти летнего возраста, не имеющим судейской категории, прошедшим начальный этап обучения, сдавшим теоретический экзамен по правилам игры и методике судейства, выполнившим нормативы по физической подготовке перед началом сезона.	Не менее трех месяцев	Практика судейства соревнований любого масштаба в качестве главного судьи или помощника судьи.
<b>«Судья по футболу 3 категории»</b>		
Присваивается местными спортивными комитетами по представлению местной Федерации (городской/районной) лицам, как правило достигшим 16-ти летнего возраста, не имеющим звания или имеющим звание «Юный Судья по футболу», прошедшим необходимое количество семинаров, сдавшим теоретический экзамен по правилам игры и методике судейства, выполнившим нормативы по физической подготовке перед началом сезона.	Не менее одного года.	Практика судейства соревнований не ниже районного или городского масштаба в качестве главного судьи или помощника судьи (не менее 10 игр).
<b>«Судья по футболу 2 категории»</b>		
Присваивается областным спортивным комитетом (или спорт. комитетом города, являющимся субъектом РФ или областным центром) по представлению Федерации футбола, имеющим звание «Судья по футболу 3 категории», прошедшим необходимое количество семинаров, сдавшим теоретический экзамен по правилам игры и методике судейства, выполнившим нормативы по физической подготовке перед началом сезона.	Не менее двух лет.	Общая практика судейства соревнований не ниже районного или городского масштаба в качестве главного судьи или помощника судьи (не менее 20 игр).
<b>«Судья по футболу 1 категории»</b>		
Присваивается областным спортивным комитетом (или спортивным комитетом города, являющимся субъектом РФ или областным центром) по представлению Федерации футбола, имеющим звание «Судья по футболу 2 категории», прошедшим	Не менее одного года после присвоения звания «Судья по футболу 2 категории».	Общая практика судейства соревнований не ниже городского, областного, регионального

необходимое количество семинаров, сдавшим теоретический экзамен по правилам игры и методике судейства, выполнившим нормативы по физической подготовке перед началом сезона и перед вторым кругом.		масштаба в качестве главного судьи или помощника судьи (не менее 30 игр).
<b>«Судья всероссийской категории»</b>		
Присваивается федеральным спортивным комитетом (или спортивным комитетом города, являющимся субъектом РФ, или областным центром) по представлению Федерации футбола, имеющим звание «Судья по футболу 1 категории», прошедшим необходимое количество семинаров, сдавшим теоретический экзамен по правилам игры и методике судейства, выполнившим нормативы по физической подготовке перед началом сезона и перед вторым кругом.	Практика спортивного судейства соревнований субъектов Российской Федерации и всероссийских соревнований в течение не менее чем двух лет с момента присвоения категории «Спортивный судья первой категории»	Иметь практику спортивного судейства в составе главных судейских коллегий (высшего спортивного судейского органа соревнований) статусом не ниже соревнований субъекта Российской Федерации;

В рамках практической части исследования была рассмотрена система подготовки судей и деятельность Томской школы футбольного арбитра. Данная школа открылась в декабре 2013 года и её основной задачей является поиск, отбор, воспитание и базовая подготовка футбольных арбитров для их последующего выдвижения и представления в списки судей, обслуживающих различные соревнования среди любительских и нелюбительских футбольных клубов.

Число слушателей первого года подготовки составило 17 человек. В январе 2015 года проводился второй набор слушателей и к занятиям приступило 24 молодых арбитра. В январе 2016 число слушателей составило – 10 человек, и в январе 2017 года – 6 человек.

Обучение и подготовка начинающих судей в Томской школе футбольного арбитра проводится по системе, которая не потерпела существенных изменений за все время функционирования школы. Занятия по теоретической подготовке, в которую входит изучение правил игры, проводятся один раз в неделю в вечернее время под руководством опытных томских арбитров.

Изучение правил игры длится около 3-х месяцев, после чего учащиеся школы проходят физическую подготовку. Параллельно с теоретической и физической подготовкой слушатели школы привлекаются к судейству матчей команд различного уровня в турнирах, проводимых на территории Томска и Томской области.

После прохождения всех уровней подготовки сдаются теоретические и практические экзамены. Слушатели, которые успешно прошли подготовку сдали все необходимые тесты и экзамены, получают 3 судейскую категорию.

В ходе исследования также было установлено, что на данный момент в Томске число действующих арбитров равно 18. Трое из них являются воспитанниками Томской школы футбольного арбитра. Самому младшему арбитру 20 лет, самому старшему – 58. Средний возраст томских арбитров – 40 лет.

Из действующих арбитров только один имеет всероссийскую категорию, двое арбитров являются судьями первой категории, трое арбитров обладают третьей категорией. Звание судьи региональной категории имеют 2 арбитра. Остальные 10 действующих арбитров не имеют квалификационных категорий.

#### **Литература**

1. Липатов, В.Г. «Футбол. Третья команда матча» / В.Г. Липатов. Москва, 2004. – 157 с.
2. Вихров, К.Л. Двигательная деятельность судьи в процессе судейства футбольного матча / К.Л. Вихров // В кн. Футбольный арбитр Украины. Киев, 1995. – С. 31-41.
3. Из иностранных источников // В кн.: Футбольный арбитр. – Москва : Советский спорт, 1989. – С. 125-135.
4. Звягинцев, В. Психология футбола: справедливость / В.Звягинцев // В кн.: Футбольный арбитр. – Москва: Советский спорт, 1988. – С. 13-22.
5. Липатов, В. Испытание судейством / В кн. Футбольный арбитр / В. Липатов. – Москва: Советский спорт, 1988. – С. 3-13.
6. Официальный сайт Томской областной федерации футбола [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://football70.nagradion.ru> (дата обращения: 20.03.2017 года).

## **СОЧЕТАНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И СРЕДСТВ ПЛАВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **COMBINATION OF BREASING EXSERCISES AND SWIMMING METHODS IN RESPIRATORY DISORDERS PREVENTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN**

***Тарасова Полина Алексеевна***

Научный руководитель: К.И. Безотечество, канд. пед. наук, зав. кафедрой плавания

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* дыхательные упражнения, плавание, профилактика, заболевания дыхательной системы, дети, дошкольный возраст.

*Key words:* breathing exercises, swimming, respiratory disorders, preventions, preschool children.

*Аннотация.* В статье обосновано применение упражнений дыхательной гимнастики и плавания у детей дошкольного возраста в процессе профилактики заболеваний дыхательной системы.

**Актуальность.** Обучение детей плаванию, в первую очередь, способствует предупреждению несчастных случаев на воде среди детей.

Занятия плаванию с детьми способствуют ускорению их физического, интеллектуального и психического развития, повышению иммунитета и ускорению адаптации к условиям окружающей среды. При плавании в акте дыхания задействованы т.н. «мертвые пространства» – участки легких, не принимающие участия во вдохе в обычных условиях, увеличивая их жизненную емкость.

Занятия плаванием в сочетании с дыхательной гимнастикой идеально подходят для формирования адекватного дыхательного режима детей дошкольного возраста, что позволяет использовать плавание для лечения заболеваний дыхательной системы.

Задержка воздуха при нырянии обеспечивает у дошкольников высокую устойчивость органов и тканей к гипоксии.

Занятия в воде оптимальной температуры (28-30 град.) за счет расслабления гладкой дыхательной мускулатуры, способствуют уменьшению бронхоспазмов, отсутствию одышки при выполнении упражнений как на суше – в зале «сухого» плавания, так и в воде.

Горизонтальное положение тела в воде в сочетании с вдыханием теплого влажного воздуха улучшает дренаж бронхов.

Механическое давление воды на грудную клетку (с силой до 15 кг) при плавании обеспечивает полноценный выдох в воду. А преодоление повышенного сопротивления воды при выдохе способствует развитию дыхательной мускулатуры и увеличению ЖЁЛ.

**Цель работы:** изучить влияние упражнений дыхательной гимнастики и средств плавания на детей дошкольного возраста в процессе профилактики заболеваний дыхательной системы.

**Объект:** физическое воспитание детей дошкольного возраста с заболеваниями дыхательной системы.

**Предмет:** средства и методы дыхательной гимнастики и начального обучения плаванию (НОП) у детей дошкольного с заболеваниями дыхательной системы.

**Гипотеза.** Сочетание дыхательной гимнастики и плавания могут способствовать улучшению состояния физического развития и физической подготовленности дошкольников, закаливанию и укреплению иммунитета детей с заболеваниями дыхательной системы.

### **Задачи исследования:**

1. Изучить средства и методы применения дыхательной гимнастики и начального обучения плаванию детей дошкольного возраста с заболеваниями дыхательной системы.

2. Модифицировать и внедрить методику начального обучения плаванию детей дошкольного возраста с использованием дыхательных упражнений для профилактики заболеваний дыхательной системы и внедрить её в процесс обучения в условиях работы коммерческого образовательного учреждения.

3. Определить эффективность занятий дыхательной гимнастикой и плаванием, проводимых по модифицированной методике, у детей с заболеваниями дыхательной системы.

Для решения поставленных задач использовались стандартные методы исследования.

**Организация исследования.** Педагогические наблюдения были проведены в детском бассейне: «Радуга», детском саду № 54 и детском плавательном центре «Крепыш». Была проанализирована педагогическая деятельность 12 тренеров-преподавателей детского плавания с детьми дошкольного возраста, которые в своей работе используют методики З. П. Фирсова (1983), Н. Янушанца (1991) или Н. Ж. Булгаковой (2008).

Занятия проводились 2 раза в неделю по 45 мин.

В детских бассейнах г. Томска поддерживается температура воды, в среднем, +30 град.С. В системе очистки воды хлор присутствует в минимальном количестве. Это создаёт комфортные условия для эффективной работы по обучению плаванию дошкольников.

### **Компоненты методики:**

*1. Средства обучения:* 1. Физические упражнения, в том числе и дыхательные; 2. Подвижные игры в воде, направленные на обучение плаванию; 3. Средства водной среды: плавание, купания, обливание холодной водой, прохождение «холодового пятна» в бассейне, посещение сауны. [1]

1. Физические упражнения – использовались упражнения этапа начального обучения плаванию, общеразвивающие, подготовительные и подводные. Специально-подготовительные упражнения в плавании включали облегченные элементы спортивных способов, их варианты и действия, имеющие сходство с плаванием; по форме и характеру проявляемых способностей.

*Дыхательные упражнения.* Эффект от их применения положительно сказывается на кровоснабжении легочной ткани, улучшается дренаж бронхов, восстанавливается носовое дыхание. Устраняются местные застойные явления, что способствует укреплению всего аппарата

дыхания и кровообращения и функции сердечно-сосудистой системы. Постепенно исправляются деформации грудины (грудной клетки) и позвоночника, которые развились в процессе различных заболеваний. [6, 7]

*\*И.п. – о.с.:* руки согнуты в локтевых суставах перед грудью. Поднять руки вверх. Короткий, шумный вдох носом, одновременно сжать ладони в кулачки. Руки неподвижны, сжимаются только ладони. На выдохе через нос или через рот, кулачки разжимаем.

*\*И. п. – о.с.,* руки в стороны. Короткий, шумный вдох носом, руки движутся навстречу друг другу, обнимая себя за плечи, быстрый выдох. На вдохе руки расходятся в стороны.

*\*И.п. – о.с.* Левая рука вверх, наклоны вправо, правая рука скользит по правому бедру. Затем тоже, но в другую сторону.

*\*И.п. – широкая стойка,* руки вверх. На выдохе резкий наклон вперёд, как при рубке дров. При возвращении в и.п. – вдох.

*2. Подвижные игры в воде – сознательная деятельность, в которой проявляется и развивается умение анализировать, сопоставлять, обобщать и делать правильные выводы. [1, 4]*

Подвижные игры применялись на занятиях для ознакомления со свойствами воды и изучения техники способов плавания.

*3. Естественные факторы окружающей среды.* В работе использовались закаливающие процедуры для целенаправленного воздействия на организм ребёнка физических факторов для повышения неспецифической сопротивляемости путём адаптации к ним. Нами использовались: купания, обливание холодной водой, прохождение «холодового пятна» в бассейне, посещение сауны. [4]

#### *2. Содержание методики*

Все плавательные упражнения и игры в воде выполнялись интервальным методом. Занятия, проводимые в воде и в зале «сухого» плавания, состояли из 3-х частей:

1-я часть – общеразвивающие упражнения (ОРУ). Подготовительные, имитационные и дыхательные упражнения на суше (10-15 мин).

2-я часть – Обучение плаванию упрощенными способами кроль на груди и на спине, соскокам и спадом в воду.

3-я часть включала, как правило, подвижные игры в воде, типа: «Математики», «Поплавок», «Медуза», «Кто дальше проскользит?», «У кого больше пузырей?» и т. д., для снижения нагрузки и приведение организма в спокойное состояние. Использовались дыхательные и релаксационные упражнения: лежание на воде «звездочка», «стрела», «ракета». [1, 2]

#### *3. Дозировка физических нагрузок на занятиях*

Занятия плаванием с детьми младшего дошкольного возраста проводились по методике К. И. Безотечество (2004) этапа начального

обучения плаванию (ЭНОП). Автор делит обучение раннему плаванию на 7 этапов, у каждого из которых своя цель и задачи:

1. Ознакомление со свойствами водной среды (вязкость, температура).
  2. Передвижения в воде, включая имитационные движения руками.
  3. Погружение в воду на задержке дыхания и открывание глаз под водой.
  4. Дыхательные упражнения. Обучение правильному выдоху в воду.
  5. Всплывание на поверхность воды после погружения.
  6. Лежание. Упражнение выполнялось сериями: 2-3 раза по 5-10 сек.
  7. Скольжения на груди и на спине. Сериями: 3-4 раза по 2-3 метра.
- Дозировка физических упражнений производилась в зависимости от возраста и физической подготовленности занимающихся детей.

*4. Место модифицированной методики в структуре процесса обучения детей.*

У детей посещающих детские сады занятия плаванием были 3-м и 4-м часом занятий физической культурой в структуре недельного цикла. 2 часа – в ДДОУ и 2 часа в бассейне «Радуга». Наши занятия плаванием встроены также в структуру семейного физического воспитания в течение недели. Наряду с занятиями плаванием 90% детей, не посещающих детские сады, посещают секции в ДЮСШ спортивной и художественной гимнастики, хоккея, футбола, карате, занятия хореографией и спортивными бальными танцами.

Занятия плаванием проводились с детьми 2 раза в неделю по 45 мин, наряду с занятиями физической культурой и АФК в коррекционных группах ДДОУ. Из них – 10 мин – дыхательная гимнастика в зале «сухого» плавания и 30 мин – в воде.

*5. Методы обучения.* В работе с детьми дошкольного возраста использовались классические методы обучения: словесный, наглядный и практический.

Упражнения в воде, в основном, выполнялись интервальным методом с паузами активного отдыха, во время которых дети выполняли игровые задания, релаксационные и дыхательные упражнения, в том числе – на задержке дыхания.

*6. Методы организации*

Т. к. занятия в детском оздоровительном центре «Радуга» проводились в нестандартном малом бассейне, то основным методом организации занятий с дошкольниками, был индивидуальный и малогрупповой (2-3 чел) метод обучения.

Анализ динамики заболеваемости детей дошкольного возраста

Таблица 1

Показатели заболеваемости ОРВИ детей грудного и дошкольного  
возраста, участников педагогического эксперимента (n=41)

<b>Сентябрь-декабрь 2015</b>				
	<b>2-12 месяцев</b>	<b>1-3 года</b>	<b>4-5 лет</b>	<b>6-7 лет</b>
Кол-во человек	12	8	16	5
Кол-во ОРВИ и ОРЗ	6	5	10	1
% снижения заболеваемости	50	63	63	10

Таблица 2

<b>Январь-апрель 2016</b>				
	<b>2-12 месяцев</b>	<b>1-3 года</b>	<b>4-5 лет</b>	<b>6-7 лет</b>
Кол-во человек	9	11	13	5
Кол-во ОРВИ и ОРЗ	4	6	8	1
% снижения заболеваемости	44	55	62	20

Таблица 3

<b>Сентябрь-декабрь 2016</b>				
	<b>2-12 месяцев</b>	<b>1-3 года</b>	<b>4-5 лет</b>	<b>6-7 лет</b>
Кол-во человек	13	10	15	6
Кол-во ОРВИ и ОРЗ	5	4	8	1
% снижения заболеваемости	38	40	53	17

В ходе педагогического эксперимента была выявлена отрицательная динамика простудных заболеваний, которая ухудшается в зимне-весенний период (январь-апрель), несмотря на регулярные занятия плаванием с использованием закаливающих процедур. В осенне-зимний период дети стали болеть меньше.

**Выводы:**

1. В доступной нам учебно-методической и научной литературе практически отсутствует описание комплексных методик, сочетающих в себе занятия плаванием с дыхательной гимнастикой и закаливающими процедурами для снижения заболеваемости детей дошкольного возраста.

2. Методика занятий по начальному обучению плаванию была модифицирована следующими средствами: дыхательная гимнастика, массаж стоп на массажных дорожках, самомассаж БАТ на лице для профилактики простудных заболеваний. Обливание холодной водой, прохождение «холодового пятна» в бассейне и 5-минутное пребывание в сауне при температуре 70-75 град.С после занятий в бассейне.



3. В результате внедрения комплексной методики занятий плаванием с детьми дошкольного возраста, улучшилась их посещаемость бассейна, в среднем, на 11,2 %, по сравнению с детьми, посещающими детские сады, но не занимающимися плаванием.

У детей, регулярно занимающихся плаванием, на 7,0 % произошло снижение количества простудных заболеваний, по сравнению с детьми, посещающими ДДОУ, в которых занятия в бассейнах не проводятся.

### **Литература**

1. Безотечество, К. И. Гидрореабилитация: учебное пособие модуля дисциплины «Технологии физкультурно-спортивной деятельности» / К. И. Безотечество; ФГБОУ ВПО «ТГПУ». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 156 с.
2. Булгакова, Н. Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др.; под ред. Н. Ж. Булгаковой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
3. Кардамонова, Н. Н. Плавание: лечение и спорт. – Ростов н/Дону: Феникс, 2001.- 320 с.
4. Филиппова, С. О. Теория и методика физической культуры дошкольников: Учеб. пособие для студентов академий, университетов, институтов физической культуры и факультетов физической культуры педагогических ВУЗов / Под ред. С. О. Филипповой, Г. Н. Пономарева. – Москва: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 656 с.
5. Фирсов З.П. Плавать раньше, чем ходить / З. П. Фирсов – Москва: «Физкультура и спорт», 1978. – 72 с.
6. Щетинин М. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Щетинин – Москва: Метафора 2004. – 130 с.
7. Щетинин М. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / М. Щетинин, О.С. Копылова – Москва: Метафора 2011. – 128 с.
8. Янушанец Н. Плавать раньше, чем ходить. – Санкт-Петербург / Н. Янушанец – Москва: Питер, 2003. – 192 с.

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 77.03.07

## **ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСЦЕЛЯЮЩИХ МУДР ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕНИЯ, НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МАТЕРИАЛОВ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ**

## **ASSESSMENT OF THE ABILITY TO USE HEALING WISE FOR RECOVERY, BASED ON THE ANALYSIS OF THEMATIC INTERNET FORUMS**

*Терентьева Екатерина Игоревна*

Научный руководитель: В.В. Ачкасов, канд. мед. наук

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* исцеляющие мудры, Интернет-форумы о мудрах, оздоровление, здоровый образ жизни, профилактика заболеваний с помощью мудр, лечение заболеваний с помощью мудр, показания для использования мудр.

*Key words:* healing wise, the Internet forums about the mudras, relaxation, healthy lifestyle, prevention of diseases with the help of the wise, the treatment of diseases with the help of the wise, the indications for use wise.

*Аннотация.* В настоящее время особое внимание среди населения России вызывают различные не медикаментозные методы оздоровления и профилактики различных заболеваний, в частности использование исцеляющих мудр. Это вызвано тем, что они не требуют специального оборудования, просты в исполнении и не имеют, по данным авторов, побочных эффектов. Однако проведенный нами анализ материалов тематических Интернет-форумов посвященных использованию мудр показал, что как у населения, так и специалистов нет единого мнения по методике их применения с целью оздоровления и лечения. Поэтому для широкого внедрения исцеляющих мудр, как оздоровительного средства, необходимо провести дополнительные научные изыскания с целью стандартизации методики их применения.

В последние годы отмечается устойчивый рост интереса населения России ко всему, что олицетворяет здоровый образ жизни. Особенное внимание вызывают различные не медикаментозные методы оздоровления и профилактики различных заболеваний. К одному из таких методов можно отнести исцеляющие мудры или йогу для пальцев рук.

На санскрите «мудрой» называют ритуальное положение рук в индубуддийской религии. Положение рук – мудра, строго определено канонами и имеет тайный смысл. Знатоки мудры насчитывают сотни различных значений в комбинациях и фигурах, изображаемых пальцами. Многочисленные мудры в Индии содержат в себе откровение, которое понятно лишь посвященным. Есть мудры, символизирующие милость, уверенность, поучение, размышление, угрозу, колесо закона, нирвану и др. [1].

Механизм оздоровительного (лечебного) действия мудр основан на том, что на руках расположены энергетические каналы, связанные с целой функциональной системой и носящие названия органа, на который они замыкаются. Древние индийские врачеватели предлагая ту или иную комбинацию пальцев замыкают энергетические каналы, вызывая нужный оздоровительный или лечебный эффект.

Все мудры объединяют несколько качеств, делающих их привлекательными для использования в качестве средства профилактики и лечения различных заболеваний.

Во-первых, они не требуют специальной подготовки, знаний, помещения и оборудования. Могут выполняться в любом месте и в любое удобное время [1].

Во-вторых, мудры, легко выполнимы и поэтому они доступны каждому, не зависимо от возраста и пола [4].

В-третьих, по единодушному мнению различных авторов, мудры не имеют противопоказаний и побочных эффектов [2].

Для получения оздоровительного или лечебного эффекта мудры можно выполнять в любом положении, но оптимальной считается поза «Лотоса». Все положения пальцев выполняются спокойно, без малейшего напряжения мышц. Мудры выполняются обеими руками. Общее время для занятий в день 45 минут, которое можно разделить на 2, 3 и более коротких отрезков (один из вариантов методики использования) [3].

Эффект, в случае некоторых хронических заболеваний можно ожидать в течение нескольких недель [5].

При острых заболеваниях уже через несколько дней возможно ощутить улучшение здоровья и самочувствия [5].

Несмотря на такие достоинства и более чем 30-ти летнюю историю в России, мудры не получили широкого распространения не только среди специалистов, но и населения нашей Страны [2].

Поэтому в своей работе мы решили провести анализ возможных причин описанной ситуации и определиться с перспективой использования мудр в качестве компонента здорового образа жизни. В качестве исследовательской площадки мы выбрали Интернет, а именно: тематические форумы, чаты и сайты, где люди активно обмениваются впечатлениями, об использовании ими мудр.

Было проанализировано 187 тематических сайтов, суммарная аудитория составила 381 человек. Из них 67% – женщины, 26% – мужчины и остальные 7% – дети и подростки. Возраст респондентов был от 16 до 49 лет.

Первой задачей, которую мы поставили перед собой, было выяснить общее мнение респондентов в отношении использования мудр. Выяснилось, что 91% участников положительно оценивают эффект от применения мудр, из них 80% составили женщины, дети и подростки и лишь 20% мужчин.

Отрицательно или вернее сказать считают сомнительным – 6% респондентов, из них 92% составили мужчины и лишь 8% женщины, дети и подростки. Не определились во мнении 3% респондентов. В эту подгруппу респондентов, в основном, вошли люди, которые только познакомились или начали использовать мудры и ещё «не ощутили» эффект.

Вторая задача – определить, как используются мудры. Оказалось, что 32% участников постоянно используют мудры только с лечебной целью, но в сочетании с другими лечебными мероприятиями. При этом больше половины из них составляют женщины.

С оздоровительной целью мудры применяют 28% респондентов, из них больше половины составляют мужчины, дети и подростки. Необходимо отметить, что для профилактики заболеваний и оздоровления

мудры используются респондентами как дополнительный компонент, например при медитации или йоги.

Остальные 40% участников используют мудры время от времени как с лечебной, так и оздоровительной целью и в сочетании с другими компонентами здорового образа жизни.

Третьей задачей стало выяснение причин, сдерживающих широкое распространение мудр среди населения нашей Страны. Результат стал неожиданным для нас и потребовал даже проведения дополнительного исследования. Выяснилось, что хотя положение пальцев в мудрах является строго определённым и трактуется всеми специалистами одинаково, то показания, время и длительность применения разнятся как между специалистами, так и любителями.

Среди респондентов, мнение которых мы исследовали, нам не удалось найти ни одного единодушного мнения не только по методике использования отдельных мудр, но и даже в отношении показаний для их применения.

Проанализированный нами ещё 21 сайт, посвящённый уже самим мудрам, а также имеющуюся в нашем распоряжении литературу, подтвердили выявленную нами тенденцию. Причём ни у одного из авторов рекомендовавших мудры, мы не нашли научно-обоснованного подтверждения их рекомендаций, а все утверждения основаны на положениях Махариши Аюрведы, созданные Гуру Махариши на заре нашей эры и известные в Европе как медицина Аюрведы [4]. На вопрос к авторам, почему разнятся методики использования одних и тех же мудр, мы получили ответ, что это связано с неоднозначным пониманием и трактовкой учения Гуру Махариши его последователями.

Интересными, на наш взгляд, явились ответы респондентов на результаты наших исследований, которыми мы поделились на нескольких Интернет-форумах. Большинство из них такая тенденция абсолютно не смущает, так как у мудр, по их мнению, не выявлено побочных эффектов и люди готовы «экспериментировать» с целью подборки оптимального для себя рецепта использования мудр. Многие считают такое положение даже «правильным» – ведь, по их мнению, нет одинаковых людей и соответственно методика должна индивидуализироваться.

Однако все респонденты едины в том, что выявленная тенденция не позволяет использовать мудры для лечения угрожающих жизни заболеваний или неизвестных недугов.

Мы также поделились с участниками тематических форумов опасением, что выявленная нами тенденция, ставит под вопрос, профилактический эффект мудр, так как нет никаких научно-обоснованных критериев для отслеживания подобного действия. Но наши опасения

большинство респондентов не поддержало, так как они считают, что в любом случае при использовании мудр требуется определённый настрой и именно он является определяющим, а мудры это всего лишь вспомогательный инструмент.

Обобщая полученный материал и мнения Интернет-респондентов, мы пришли к выводу, что из-за имеющихся разногласий по методике использования мудр, включение их как компонента здорового образа жизни для оздоровления и профилактики заболеваний в настоящее время является не совсем целесообразным. Однако, как нам кажется, устранение этих разногласий в ходе проведения более углублённых научных исследований, позволило бы существенно обогатить арсенал средств, способствующих здоровью и долголетию.

### **Литература**

1. Лайт, С. Три священные практики. Мудры, мантры, медитации / Сан Лайт; редактор: М.В. Смирнова. – Москва : Вектор, 2013. – 224 с.
2. Радж, А. Медитации. Мудры. Мантры. Целительные практики в 10 уроках / Амит Радж; редактор: М.В. Смирнова. – Москва : Вектор, 2013. – 160 с.
3. Гоникман, Э.И. Как вытащить себя из стресса. Аюрведа – йога пальцев – мудры / Э.И. Гоникман. – Минск : Центр народной медицины «Сантана», 1992. – С.42-78
4. Йога для пальцев. Исцеляющие мудры / сост. С.Е. Иванов. – 2-е изд. – Минск : Попурри, 2014. – 224 с.
5. Сильва, К. Исцеляющие мудры, или Йога для пальцев. Наше здоровье в наших руках ... / Ким да Сильва; пер. с нем. М.В. Сиренко. – Москва : Астрель : АСТ, 2008. – 246 с.

УДК 37.013.8  
ГРНТИ 77.03.07

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА**

### **FITNESS TECHNOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP WITH THE GASTROINTESTINAL DISEASES**

*Чапкович Жанна Альбертовна, Альба Ирина Александровна*

Научный руководитель: В.И. Ревякина, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* желудочно-кишечный тракт (ЖКТ), оздоровительный фитнес, специальная медицинская группа.

*Key words:* digestive tract, fitness, special medical group students.

*Аннотация.* В статье рассказывается об эффективности использования средств оздоровительного фитнеса в физическом воспитании студентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Дается краткая характеристика пищеварительной системы и связанных с ней заболеваний. Фитнес является популярным видом физической активности, направленным на оздоровление организма. Фитнес располагает средствами, способствующими профилактике распространенных заболеваний ЖКТ. Представлена актуальность использования средств оздоровительного фитнеса в процессе физического воспитания студентов специальной медицинской группы. Систематические занятия аэробикой и пилатесом оказывают положительное воздействие на функционирование ЖКТ. Также в статье предлагается примерный комплекс аэробных упражнений для разминки при заболеваниях ЖКТ.

Заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) относятся к числу самых распространенных болезней внутренних органов человека. Согласно данным медицинской статистики, за последние годы число людей, страдающих различными заболеваниями желудка и (или) кишечника, возросло во много раз.

Пищеварительная система человека состоит условно из трех отделов. К *переднему* отделу относят ротовую полость, глотку и пищевод. *Средний* отдел представлен желудком, тонким и толстым кишечником, печенью и поджелудочной железой. *Задний* отдел включает каудальную часть прямой кишки. Каждый из этих отделов осуществляет особые функции, связанные с переработкой и усвоением поступающей в организм пищи.

Нарушения в деятельности желудочно-кишечного тракта могут возникать из-за влияния следующих неблагоприятных факторов:

1. Неправильный режим питания (диета, переедание, нерегулярный прием пищи, несбалансированный рацион, употребление вредных пищевых добавок и консервантов).
2. Неблагополучное положение окружающей среды (низкое качество питьевой воды и воздуха).
3. Курение, алкоголь, стрессы, нервные расстройства.
4. Генетическая предрасположенность к заболеваниям ЖКТ.
5. Нарушение санитарных правил при приготовлении пищи, личной гигиены, условий жизни [1].

Болезни пищеварительной системы принято делить на заболевания желудка и заболевания кишечника. Среди заболеваний желудка наблюдаются гастриты различной этиологии, язвы желудка и 12-перстной кишки. Гастрит возникает в результате воздействия специфической бактерии «*Helicobacter pylori*». Сопровождается тошнотой, изжогой, тяжестью в эпигастральной области. Язва желудка вызывает боли, тошноту и рвоту при малейших погрешностях в питании. При несвоевременной диагностике данное заболевание может перейти

в онкологию. Самым распространенным заболеванием кишечника считается колит. Колит носит воспалительный характер, происходит в области слизистой оболочки толстого кишечника. Возникает на фоне бактериальной инфекции, спровоцировать заболевание могут патогенные бактерии (стафилококки, кишечная палочка, стрептококки) [2]. Однако, основной причиной развития заболеваний ЖКТ является психогенный фактор.

Болезни пищеварительной системы в стадии обострения лечатся медикаментозными методами терапии. Профилактика же заболеваний желудочно-кишечного тракта включает в себя соблюдение режима питания, санаторно-курортное лечение. Важное значение для сохранения и укрепления здоровья при болезнях ЖКТ в стадии ремиссии имеют регулярные занятия физической культурой. Понимание этого придает особое значение физическому воспитанию студентов с отклонениями в состоянии здоровья. По результатам медицинского осмотра студенты распределяются по группам физической подготовки. Студенты с заболеваниями желудочно-кишечного тракта относятся к специальной медицинской группе. Задачами физического воспитания на занятиях в спецмедгруппе являются оздоровление и профилактика заболеваний. Эффективным методом решения этих задач представляется использование средств фитнеса в физическом воспитании студентов.

Фитнесом называется оздоровительная методика, направленная на улучшение физической подготовленности организма, укрепление сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной и других функциональных систем, коррекцию фигуры и нормализацию веса. Оздоровительный фитнес предполагает регулярную физическую нагрузку (2-3 раза в неделю по 40-60 минут) в умеренном режиме.

Исследование авторов, проведенное среди студентов Томского государственного педагогического университета, занимающихся физической культурой в специальной медицинской группе, выявило, что из многообразия средств оздоровительного фитнеса оптимальными для физической активности студентов с заболеваниями ЖКТ являются аэробика и пилатес. Аэробика – это разнообразные комплексы упражнений, выполняемых под ритмическую музыку, в которых дыхательные упражнения сочетаются с движениями тела, опорно-двигательного аппарата. Систематические занятия аэробикой благоприятно влияют на сердечно-сосудистую, дыхательную, пищеварительную и нервную системы человека, а также оказывают положительное психологическое воздействие. В процессе занятий развиваются жизненно важные физические качества (сила, выносливость и др.), улучшается кровообращение в организме, включая брюшную полость, налаживаются процессы пищеварения в желудке и восстановления моторной функции

кишечника. Тренировка по системе пилатес предусматривает сочетание физических упражнений с техникой дыхания в низкоударном пульсовом режиме. Особое внимание уделяется совершенствованию функций суставов, гибкости и укреплению мышц брюшной полости (пресса). Занятия пилатесом ориентированы на реабилитацию после перенесенных заболеваний и хирургических операций, профилактику психического и физического перенапряжения.

Результаты исследования показали, что использование средств оздоровительного фитнеса в физическом воспитании студентов специальной медицинской группы с заболеваниями желудочно-кишечного тракта способствует активизации процессов восстановления в организме, нормализует функционирование пищеварительной системы и положительно влияет на ее психосоматический компонент, тем самым содействует преодолению болезни.

Таблица 1

Комплекс аэробных упражнений для разминки  
при заболеваниях ЖКТ

№	Описание упражнения	Дозировка
1	Исходное положение – стоя. Ходьба (на носках, пятках, скрестным шагом) одновременно с движениями рук: рывки согнутыми в локтях руками, разведение рук в стороны, вращение в плечевых суставах вперед, вращение кулаков. Дыхание произвольное.	Повторять в течение 3–6 мин
2	И.п. – то же. Ходьба с одновременными дыхательными упражнениями: на 6 шагов – вдох, на 12 шагов – задержка дыхания, на 8 шагов – выдох. После каждого цикла 2–3 глубоких вдоха и выдоха.	Повторять в течение 3–4 мин
3	И.п. – то же. Правую руку поднять вверх, левую опустить вниз. Рывки руками назад. Сменить руки и повторить рывки в среднем темпе.	Повторять 2–5 раз
4	И.п. – стоя, руки с гимнастической палкой внизу. Поднять палку вверх, сделать вдох, вернуться в исходное положение – выдох.	2–5 раз
5	И.п. – стоя, руки с гимнастической палкой вытянуты вперед. Повернуть туловище и голову вправо, вернуться в исходное положение.	3–4 раза
6	И.п. – стоя, ноги на ширине плеч, руки в стороны. Наклониться вперед, правой рукой коснуться левой стопы; левую руку отвести назад; вернуться в И.П.	6–8 раз каждой рукой
7	<b>И.п. – стоя</b> , ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища. На вдохе руки поднять вверх, на выдохе глубокий наклон вперед, коснувшись руками пола.	8–10 раз



## **Литература**

1. Распространенные заболевания желудочно-кишечного тракта – симптомы, лечение, профилактика [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://stopgemor.ru/zabolevaniya-kishechnogo-trakta/> (дата обращения 05.01.2017)
2. Заболевания желудочно-кишечного тракта [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://zdrav.rkomi.ru/dictionaries/gastroenterologiya1/> (дата обращения 09.01.2017)

УДК 796  
ГРНТИ 77.00.00

### **СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ГИДРОПЕДАГОГОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ТГПУ**

### **MEANS AND METHODS OF PREPARATION OF BACHELOR-HYDROPEDAGOGES AT THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT OF TSPU**

*Шахманов Павел Ерланович*

Научный руководитель: К.И. Безотечество, канд. пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* средства, методы, подготовка, функциональные возможности, бакалавр-гидропедагог, факультет физической культуры и спорта ТГПУ.

*Key words:* means, methods, preparation, functionality, bachelor-hydropedagog, the faculty of physical culture and sport of TSPU.

*Аннотация.* Рассматривается вопрос применения средств и методов подготовки бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ для повышения функциональных возможностей будущих специалистов. В современной российской системе образования к будущим гидропедагогам предъявляются высокие требования. Эти специалисты должны не только в совершенстве владеть техникой спортивных и прикладных способов плавания, а также уметь проводить занятия с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Отсюда возникает необходимость поиска новых средств и методов подготовки бакалавров-гидропедагогов: целенаправленного развития функциональных возможностей, в частности – развития силовой выносливости мышц нижних конечностей. В результате исследования были предложены средства и методы подготовки бакалавров-гидропедагогов, средства локального воздействия на отдельные группы мышц и мышцы ведущего звена координации.

**Актуальность.** Гидропедагог – специалист, владеющий средствами, методами и приёмами водной реабилитации, передающий занимающимся опыт, формирующий необходимые двигательные компетенции (умения и навыки), направленные на реабилитацию личности,

обеспечивающий формирование и воспитание личности, способной к саморазвитию, самоопределению и дальнейшему самосовершенствованию её духовных, двигательных и интеллектуальных возможностей, имеющихся в данный возрастной период [1, 2].

Исходя из предъявляемых требований, гидропедагог должен в совершенстве владеть техникой спортивных и прикладных способов плавания, таких как: брасс на груди и на спине, брасс с вертикальным положением тела в воде, кроль на груди и на спине, плавание на боку, преимущественно за счёт работы ног, так как руки его всё время заняты поддержкой ребёнка, имеющего отклонение в состоянии здоровья, либо не умеющего плавать, а тело гидропедагога, особенно в условиях глубокого бассейна, всё время находится в безопорном положении. [3]

Отсюда возникает необходимость поиска новых средств и методов подготовки бакалавров-гидропедагогов, которые позволяли бы целенаправленно развивать функциональные возможности, а также развивать силовую выносливость мышц нижних конечностей, которые у гидропедагога являются мышцами ведущего звена координации (ВЗК).

**Объект исследования** – процесс подготовки бакалавров-гидропедагогов на ФФКиС.

**Предмет исследования** – средства и методы подготовки бакалавров-гидропедагогов.

**Цель исследования** – разработать и обосновать применение новых средств и методов подготовки бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ.

**Теоретическая значимость.** Результаты, полученные в ходе исследования, помогут расширить теоретические аспекты плавания и гидрореабилитации, как составных частей гидропедагогики.

**Практическая значимость.** Полученные результаты, позволяют готовить специалистов – гидропедагогов, способных проводить занятия по коррекционному плаванию с детьми, имеющими ограничения в состоянии здоровья (ОВЗ). Результаты исследований внедрены в теоретический и практический курс студентов ФФКиС ТГПУ по дисциплинам «Гидрореабилитация» и «Теория и методика плавания», «Теория и методика вида спорта».

**Научная новизна работы** заключается в том, нами впервые предложено в процессе занятий коррекционным плаванием с детьми с ОВЗ (ЗПР, болезнь Дауна, аутизм, умственная отсталость) использование подвижных игр в воде с элементами интеллектуальных заданий.

Обосновано и рекомендовано к применению следующих средств гидрошейпинга: акваджоггинг, плавание на привязи (с резиновыми амортизаторами), плавание с сопротивлением (с «парашютом»); подвижные игры в воде – в качестве подготовки бакалавров-гидропедагогов

на факультете физической культуры и спорта ТГПУ, способных проводить занятия по коррекционному плаванию с детьми, имеющими ограничения в состоянии здоровья (ОВЗ).

### **Средства и методы подготовки бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ.**

Для эффективной работы в сфере гидропедагогики, будущим специалистам необходимо более эффективно развить определённые физические качества и в совершенстве владеть необходимыми двигательными компетенциями для передвижения в водной среде.

Для повышения функциональных возможностей будущих бакалавров-гидропедагогов и укрепления мышц ведущего звена координации нижних конечностей, нами были предложены следующие средства гидрошейпинга: 1) акваджоггинг; 2) плавание с резиновыми амортизаторами; 3) плавание с сопротивлением (парашютом); 4) подвижные игры в воде. [4, 5].

*Акваджоггинг* – бег в воде. Особенностью акваджоггинга является то, что в процессе занятия нельзя касаться дна бассейна, тело всё время должно находиться в воде в безопорном положении – во взвешенном состоянии. В этом то и заключается вся сложность этого направления аква-фитнеса. В начале обучения этому двигательному действию занимающиеся одевают специальный аквапояс, удерживающий тело на поверхности воды в вертикальном положении. По мере повышения уровня тренированности пояс убирается [6, 9].

В качестве подготовительного упражнения к акваджоггингу может применяться упражнение – «ноги брасс на месте в безопорном вертикальном положении туловища», когда обучающийся выполняет гребки ногами способом брасс, при этом плечевой пояс должен находиться над водой [7, 9].

Акваджоггинг по своей структуре очень близок к специфике проведения занятий гидропедагогом с детьми с ОВЗ, либо не умеющими плавать. Потому что, гидропедагог во время занятий с ребёнком на руках практически всё время находится в воде в безопорном положении. Это требует от него высокого уровня развития силовой выносливости мышц нижних конечностей, которые в данном случае являются мышцами ведущего звена координации, обеспечивающими наибольший вклад в выполнение данного двигательного действия. Поэтому мы рекомендуем применять акваджоггинг в качестве средства силовой подготовки бакалавров-гидропедагогов [1, 8, 9].

Считаем целесообразным его применение в подготовительной части занятия – в качестве разминки. Рекомендуем выполнять следующие упражнения:

1) одновременные и попеременные гребки ногами способом брасс на месте (вертикально); 2) одновременные и попеременные гребки ногами брассом с продвижением вперёд на различное расстояние; 3) тоже самое, что и во втором упражнении, но с утяжелителями на ногах; 4) имитация бега в воде; 5) подтягивание ног к груди; 6) махи прямыми ногами вперёд-назад и в стороны; 7) сведение и разведение ног в стороны.

При выполнении упражнений акваджоггинга следует использовать непрерывный метод.

*Плавание с использованием резиновых амортизаторов (плавание «на привязи»).* Применяется специальная вакуумная резина, которая крепится одним концом к поручню стартовой тумбочки, а вторым – к поясу занимающегося. Тренировочный эффект от этого упражнения достигается за счёт преодоления сопротивления резинового амортизатора, который тянет обучающегося в сторону, противоположную совершаемой им работы, т.е. назад. [7,9].

Исходим из того, что плавание «на привязи» позволяет направленно прорабатывать основные группы мышц ВЗК за счёт преодоления силы сопротивления амортизатора. Чем сильнее растягивается резина, тем сложнее выполнять упражнение и тем сильнее резина тянет назад, создавая большое сопротивление.

Рекомендуем применять следующие виды упражнений:

1) брасс на груди без погружения головы в воду; 2) брасс на груди – в полной координации; 3) брасс на груди при помощи только одних ног (руки за спиной); 4) ноги брасс на спине без выноса рук из воды; 5) брасс на спине в полной координации; 6) брасс на спине без использования рук. Все эти упражнения можно усложнять по мере повышения уровня тренированности обучающихся. Например: 1) удержание на одном месте после вытяжения экспандера на 5, 7 и более метров; 2) применение утяжелителей на голеностопные и лучезапястные суставы; 3) плавание с лопатками на руках; 4) применение эспандера с разной силой амортизации; 5) увеличение интервалов работы и уменьшение интервалов отдыха.

Применяется интервальный метод, так как гидропедагогу в процессе занятия приходится многократно (до 10-15 раз за занятие) выполнять одну и ту же нагрузку – проплыть с ребёнком на руках отрезки по 25–50 м. Чаще всего способом брасс на спине, или брассом на груди. При этом ребёнок плывёт либо с доской, либо на нудлсе или спасательном круге, либо с аквапоясом или в нарукавниках). Поэтому применение интервального метода максимально приближенно к специфике проведения занятий гидропедагогом. Плавание с использованием резиновых эспандеров рекомендуем применять в основной части занятия [1, 2].

*Плавание с сопротивлением (с парашютом).* Применяется специальный парашют, изготовленный из специальной ткани, который крепится к поясу обучающегося на верёвке. При плавании парашют создаёт дополнительное сопротивление воды.

Мы исходим из того, что плавание с парашютом, позволяет повысить функциональные возможности будущих гидропедагогов и проработать мышцы ведущего звена координации за счёт сопротивления, создаваемого парашютом при движении в воде [2].

Рекомендуем применять все те же упражнения, что и при плавании с резиновыми амортизаторами. Возможны следующие варианты усложнения упражнений: 1) использование парашюта разной величины; 2) применение пластмассовых изделий вместо тканевого парашюта; 3) изменение длины верёвки, которая крепится к поясу; 4) применение утяжелителей; 5) применение специальных лопаток; 6) увеличение интервалов работы и уменьшение интервалов отдыха.

Нагрузка может дозироваться интервальным методом. Плавание с парашютом рекомендуется применять в основной части занятия.

*Подвижные игры в воде.* Они помогают решать ряд педагогических задач, т.к. воспитывают у детей с ОВЗ волевые качества, способствуют закреплению и совершенствованию навыков плавания, повышают моторную плотность и эмоциональный фон на занятиях. Прежде чем обучать игре детей, гидропедагог сам должен их знать и уметь объяснить их и играть в них. Поэтому рекомендуем использовать все виды игр в подготовке бакалавров-гидропедагогов, чтобы они в последствии могли проводить их с детьми во время занятий коррекционным плаванием [7,8].

Игры могут использоваться гидропедагогом в паузах активного отдыха, потому что у ребёнка и гидропедагога в это время идёт процесс восстановления до необходимого уровня ЧСС (110-120 уд/мин). В это же время ребёнок продолжает заниматься, что способствует повышению моторной плотности занятия. При этом необходим постоянный контроль за пульсом у ребёнка и внешними признаками утомления (частота дыхания, цвет кожи, желание заниматься).

Рекомендуем использовать следующие игры на воде:

1) Игры на развитие интеллектуальных способностей: собрать под водой сумму из счётных палочек равную 100 за минимальное количество времени; собрать только синие палочки, дающие в сумме 80; собрать только красные палочки, дающие в сумме 80; 2) ныряние и доставание тонущих предметов (игрушки, шайбы, палочки); 3) проплывание в обруч под водой; 4) подготовительные упражнения для освоения с водой; 5) игры для ознакомления со свойствами воды; 6) игры на погружение с головой под воду и открыванием глаз; 7) игры с выдохами в воду. [4]:

Рекомендуем использовать игры на развитие интеллектуальных способностей особенно для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья (ЗПР, лёгкая степень умственной отсталости, нарушения зрения и слуха).

Применяется игровой и соревновательный метод. Подвижные игры в воде рекомендуем использовать в заключительной части занятия и в паузах активного отдыха после выполнения упражнений в основной части.

### **Результаты.**

В процессе исследования предложены и обоснованы новые средства подготовки бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ, составлены примерные практические рекомендации, включающие основные компоненты методики.

### **Выводы.**

Применение, описанных в работе средств, позволит разработать и внедрить новую эффективную методику подготовки бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ, которая будет содержать педагогически оправданную последовательность и дозировку использования оригинальных физических упражнений в воде, методы обучения и организации, а также её место в учебном процессе

Работа имеет теоретическое и практическое значение для учебного процесса по подготовке будущих бакалавров-гидропедагогов на факультете физической культуры и спорта ТГПУ.

---

### **Литература**

1. Безотечество, К. И. Гидрореабилитация: учебное пособие модуля дисциплины «Технологии физкультурно-спортивной деятельности» / К. И. Безотечество; ФГБОУ ВПО «ТГПУ». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 156 с.
2. Мосунов, Д.Ф. Гидрореабилитация. Термины и понятия в сфере физической культуры // Материалы 1-го междунар. конгр., 20–22 дек. 2006 г. СПб: Федер. агентство по ФКиС РФ, СПбГУФК им. П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 166.
3. Безотечество, К. И. Модельные характеристики специальной физической подготовленности специалиста по гидрореабилитации // Материалы XVI Всероссийской научно-практической конф. с межд. уч., «Актуальные вопросы физической культуры и спорта». – 28–29 марта 2013 г. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 368 с.
4. Безотечество, К.И. Плавание: учеб. пособие для студентов факультета физической культуры ТГПУ. – Томск: Центр учебно-методической литературы ТГПУ, 2004. – 108 с.
5. Булгакова, Н. Ж. Теория и методика плавания. Учебник / Н. Ж. Булгакова, О. И. Попов, Е. А. Распопова – Москва: Академия, 2014. – 320 с.
6. Акваджоггинг: что это такое и в чем особенность занятий [Электронный ресурс]. URL: mixfacts.ru
7. Литвинов, А. А. Теория и методика обучения базовым видам спорта. Плавание / А. А. Литвинов с соавт. – Москва: Академия, 2014. – 272 с.

8. Меньшуткина, Т. Г. Теория и методика плавания в системе оздоровительно-спортивных технологий : учеб.-метод. пособие / [Т. Г. Меньшуткина и др.]. – Санкт-Петербург: Изд-во ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2005 – 323 с.
9. Меньшуткина, Т. Г. Плавание. Теория и методика оздоровительно-спортивных технологий базовых видов спорта / Т. Г. Меньшуткина, А. А. Литвинов, О. В. Новосельцев, М. Г. Непчатых – Санкт-Петербург: ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2002. – 117 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ВЛИЯНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА THE INFLUENCE OF THE CIVIC COMPETENCE ON THE PUPIL'S PERSONALITY IN A PRIMARY SCHOOL <i>Аксёнова Анастасия Валентиновна</i> .....	3
СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF RUSSIA AND CHINA: PROSPECTS OF DEVELOPMENT <i>Андрюкова Анна Владимировна</i> .....	9
СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА (ТЕЗИСЫ СТАТЬИ) THE FORMATION OF EDUCATIONAL POLICY IN THE ALTAI REPUBLIC IN THE 1990S <i>Анохин Игорь Алексеевич</i> .....	15
РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ РОССИЕЙ И ТАДЖИКИСТАНОМ DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND TAJKISTAN <i>Асанов Юрий Михайлович</i> .....	18
РАЗДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ SINGLE-SEX EDUCATION AS THE FACTOR OF MODERN EDUCATION <i>Бакиров Эрлан Пархадович</i> .....	23
ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ LEGAL ASPECT OF GENDER EDUCATION IN RUSSIA <i>Борзова Александра Юрьевна</i> .....	28
АТТЕСТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ATTESTATION AS A CONDITION OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATION SYSTEM <i>Боровикова Наталия Александровна, Винниченко Наталия Львовна</i> .....	31
УЧЕТ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНОСОВ THE ACCOUNTING OF DIFFERENT ETHNOS STUDENTS' PERSONALITY DURING THE PROCESS OF EDUCATION <i>Буртова Наталья Борисовна, Шишов Андрей Дмитриевич</i> .....	37



ПРОГРАММА «ЗДОРОВЬЕ» КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ THE PROGRAM “HEALTH” AS THE BASIS OF INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL	
<i>Даниленко Анна Васильевна, Винниченко Наталия Львовна</i> .....	41
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КАЗАХСТАНА PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTERNATIONAL COOPERATION IN THE HIGHER EDUCATION OF RUSSIA AND KAZAKHSTAN	
<i>Ефремова-Шершукова Надежда Александровна</i> .....	47
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОСТЮМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОГБПОУ КИПТСУ TECHNOLOGY OF DESIGN OF THE COSTUME IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KIPTSU	
<i>Исаева Жанна Викторовна</i> .....	51
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ THE PECULIARITYS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH-SCHOOL CHILDREN	
<i>Лепина Светлана Михайловна</i> .....	56
ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ FORMATION OF MODELS OF EXCLUSIVE AND EXTERNAL ACTIVITY	
<i>Лингевич Ольга Владимировна</i> .....	61
КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» COMMUNICATION IN THE SYSTEM “HUMAN-ARTIFICIAL INTELLIGENCE”	
<i>Литвинцев Егор Константинович</i> .....	65
ТРЕНЕРСКИЙ КОРПУС ОТДЕЛЕНИЯ ФЕХТОВАНИЯ УЧЕБНО- СПОРТИВНОГО ЦЕНТРА ИМЕНИ В.А. ШЕВЕЛЕВА ГОРОДА ТОМСКА FENCING MASTERS OF THE TOMSK EDUCATIONAL SPORTS CENTER OF V.A. SHEVELYOV	
<i>Лобанов Виктор Викторович, Давыдов Андрей Николаевич</i> .....	69
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ TECHNOLOGIZATION OF CLASSROOM TEACHER ACTIVITY’S	
<i>Лобанова Наталья Леонидовна</i> .....	76
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ОДЕЖДЫ В ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF CLOTHES IN WOMAN’S LIFE	
<i>Матюхина Мария Викторовна</i> .....	79
SOCIAL SOFTWARE TOOLS IN MODERN LEARNING AND TEACHING ИНСТРУМЕНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ	
<i>Митичкин Андрей Владимирович</i> .....	82

DIGITAL HARDWARE AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MODERN CLASSROOM ЦИФРОВОЕ ОБОРУДОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ КЛАССЕ	
<i>Митичкин Андрей Владимирович</i> .....	88
РЕФЛЕКСИВНОЕ СОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА REFLECTIVE CO-MANAGEMENT AS A DEVELOPING CONDITION OF RESEARCH ACTIVITY BY UNIVERSITY STUDENTS	
<i>Сайтбагина Лидия Александровна</i> .....	92
ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ THE RESEARCH OF COLLEGE STUDENTS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY	
<i>Чапкович Жанна Альбертовна, Лепина Светлана Михайловна</i> .....	97
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕСА SOCIALIZATION OF STUDENTS BY FITNESS MEANS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION	
<i>Чапкович Жанна Альбертовна</i> .....	102
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ STAGES OF DEVELOPMENT OF FAMILY EDUCATION IN RUSSIA	
<i>Шевелева Наталия Владимировна</i> .....	105
КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА COGNITIVE AND PERSONAL PECULIARITIES OF TEENAGERS	
<i>Шишов Андрей Дмитриевич</i> .....	113
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE	
<i>Шишов Андрей Дмитриевич</i> .....	119
МНОГОПРОФИЛЬНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ VERSATILITY OF THE OUT OF SCHOOL EDUCATION AS RESOURCE OF SELF-DETERMINATION OF CHILDREN AND TEENAGERS	
<i>Шматько Сергей Вадимович</i> .....	124

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

РЕАЛИЗАЦИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА ГТО В ГОРОДЕ ТОМСКЕ IMPLEMENTATION OF FEDERAL PROGRAM OF SPORTING ACTIVITIES "READY TO LABOUR AND TO DEFENCE" (GTO COMPLEX) IN TOMSK	
<i>Белусов Илья Андреевич, Белоусова Вера Анатольевна</i> .....	129

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ PRE-SCHOOL CHILDREN WITH LATE MENTAL DEVELOPMENT BY THE MEAN OF SWIMMING <i>Гайдуков Иван Евгеньевич</i> .....	135
ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ FUNDAMENTALIZATION OF EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE <i>Гречко Александр Сергеевич, Торговкина Наталья Сергеевна, Турманидзе Валерий Григорьевич, Сиренко Юрий Иванович</i> .....	141
ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОГО РАЗРЯДА НА ПРЕДСТАРТОВОЕ СОСТОЯНИЕ СПОРТСМЕНА INFLUENCE OF SPORTS DISCHARGE ON THE PRELAUNCH CONDITION OF THE ATHLETE <i>Дашук Анастасия Вадимовна</i> .....	147
ПРОФЕССИОГРАММА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ PROFESSIONGRAM OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER <i>Зданович Анна Дмитриевна</i> .....	150
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СПОРТСМЕНОВ PECULIARITIES OF FORMING THE MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AT ATHLETES <i>Канбекова Марина Фаритовна, Малофеева Ольга Вячеславовна</i> .....	154
МЕТОДИКА ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ METHODOLOGY OF THE TACTICAL TRAINING OF YOUNG FOOTBALLERS AT THE STAGE OF THE INITIAL SPECIALIZATION <i>Карсюков Станислав Русланович</i> .....	159
ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ORGANIZATION AND CONTENT OF NON-ERROR ACTIVITY IN THE SUBJECT "PHYSICAL CULTURE" IN THE ELEMENTARY SCHOOL <i>Киргефнер Юлия Витальевна</i> .....	163
РАЗВИВАЮЩИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СПОРТИВНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ В СТРУКТУРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ DEVELOPING ACTIVITIES IN THE SPORTS ASSOCIATION IN THE STRUCTURE OF ADDITIONAL EDUCATION <i>Малофеева Ольга Вячеславовна, Бельц Виктор Эрнестович</i> .....	168
ГТО I СТУПЕНИ С ПОЗИЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ FIRST – STAGE GTO (READY FOR LABOUR AND DEFENCE, WHICH IS A PHYSICAL CULTURE TRAINING PROGRAMME) FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION <i>Пашиковская Галина Васильевна, Пашиковская Ксения Витальевна</i> .....	173

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИРЛАНДСКОГО ТАНЦА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 9–10 ЛЕТ С ЗПР И ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) КЛАССЕ VII ВИДА ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF USE OF ELEMENTS OF THE IRISH DANCE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF SCHOOL STUDENTS OF 9–10 YEARS WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT AND PATHOLOGY OF THE SPEECH STUDYING IN THE SPECIALIZED (CORRECTIONAL) CLASS VII OF THE TYPE	
<i>Поздеева Анастасия Сергеевна</i> .....	177
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНЫХ АРБИТРОВ SYSTEM OF THE TRAINING FOOTBALL REFEREES	
<i>Рыков Александр Витальевич</i> .....	180
СОЧЕТАНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И СРЕДСТВ ПЛАВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА COMBINATION OF BREASING EXSERCISES AND SWIMMING METHODS IN RESPIRATORY DISORDERS PREVENTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN	
<i>Тарасова Полина Алексеевна</i> .....	187
ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСЦЕЛЯЮЩИХ МУДР ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕНИЯ, НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МАТЕРИАЛОВ ТЕМАТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ ASSESSMENT OF THE ABILITY TO USE HEALING WISE FOR RECOVERY, BASED ON THE ANALYSIS OF THEMATIC INTERNET FORUMS	
<i>Терентьева Екатерина Игоревна</i> .....	193
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА FITNESS TECHNOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE SPECIAL MEDICAL GROUP WITH THE GASTROINTESTINAL DISEASES	
<i>Чапкович Жанна Альбертовна, Альба Ирина Александровна</i> .....	197
СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ГИДРОПЕДАГОГОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ТГПУ MEANS AND METHODS OF PREPARATION OF BACHELOR- HYDROPEDAGOGES AT THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT OF TSPU	
<i>Шахманов Павел Ерланович</i> .....	201