



# ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Bulletin Of Nizhnevartovsk State University

Журнал издается с 2008 года

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВАК РФ

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- М. А. Абрамова, О. Л. Кошеутова*  
Довузовская подготовка как компонент непрерывной системы образования ..... 3
- Г. Н. Артемьева*  
Формирование речевой компетентности и речевых компетенций студентов вуза..... 9
- В. В. Афанасьев, О. А. Иванова*  
Использование ресурсов неформального образования в системе дополнительной профессиональной подготовки педагогов..... 14
- О. А. Бизикова*  
Портфолио как технология организации самостоятельной работы студентов-заочников ..... 19
- Н. В. Бочарова, К. П. Сажина*  
Социально-педагогическое проектирование организационной культуры..... 26
- Б. Ю. Васильев, Н. Г. Милованова*  
Возможности учебных дисциплин в формировании морально-волевых качеств у курсантов военного вуза ..... 33
- В. С. Вербовская, А. Г. Гогоберидзе*  
О готовности педагогов дошкольной образовательной организации к развитию эмоциональной отзывчивости у детей ..... 40
- А. В. Кандаурова*  
Сравнительный анализ требований, предъявляемых к современному педагогу в российском обществе и в Европе, в условиях изменения социального взаимодействия (по материалам учительского манифеста для XXI в. «Образование — для изменений. Изменения — для образования») ..... 46
- Г. М. Махутова, М. П. Трофименко*  
Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов в процессе иноязычного общения ..... 51
- О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева*  
Проблемные поля вхождения неформального образования в систему повышения квалификации ..... 57

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

- С. В. Барбашов*  
Особенности развития северного многоборья как вида социально-соревновательной практики спорта ..... 62
- О. С. Красникова*  
Результативность соревновательной деятельности высококвалифицированных нападающих в мужских волейбольных командах..... 66
- Л. Г. Пащенко*  
Современные проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области физической культуры..... 72
- А. А. Стерхов, Л. И. Пономарева*  
Спортивные традиции православной гимназии в духовно-нравственном воспитании личности..... 80
- Е. В. Чистякова, И. В. Соколова*  
Мнение студенческой молодежи Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов о комплексе «Готов к труду и обороне» ..... 87
- В. Ю. Филатова, Н. А. Самоловов*  
Анализ силы удара руками в кикбоксинге ..... 91

### Главный редактор

*Горлов С.И.*, доктор физико-математических наук, профессор  
(г. Нижневартовск)

### Заместитель главного редактора

*Коричко А.В.*, кандидат педагогических наук, доцент  
(г. Нижневартовск)

### Ответственный редактор

*Ибрагимова Л.А.*, доктор педагогических наук, профессор  
(г. Нижневартовск)

### Секретарь

*Истомина И.П.*, кандидат психологических наук, доцент  
(г. Нижневартовск)

*Давыдова С.А.*, доцент (г. Нижневартовск)

### Члены редакционной коллегии

*Ерохин В.Н.*, доктор исторических наук, доцент  
(г. Нижневартовск)

*Grabowska Magdalena*, доктор экономики (Ph.D)  
(г. Плоцк, Польша)

*Kludacz Magdalena*, доктор экономики (Ph.D) (г. Плоцк, Польша)

*Krzetowska Agnieszka*, доктор экономики (Ph.D) (г. Плоцк, Польша)

*Кулагин А.Ю.*, доктор биологических наук, профессор (г. Уфа)

*Нурбеков Б.Ж.*, доктор педагогических наук, профессор  
(г. Астана, Республика Казахстан)

*Михайлова О.Ю.*, доктор психологических наук, профессор  
(г. Нижневартовск)

*Медведев С.С.*, доктор биологических наук, профессор  
(г. Санкт-Петербург)

*Овечкина Е.С.*, кандидат биологических наук, доцент  
(г. Нижневартовск)

*Солодкин Я.Г.*, доктор исторических наук, профессор  
(г. Нижневартовск)

*Усманов И.Ю.*, доктор биологических наук, профессор  
(г. Нижневартовск)

*Цысь В.В.*, доктор исторических наук, доцент  
(г. Нижневартовск)

*Чорэф М.М.*, кандидат исторических наук (г. Нижневартовск)

### Editor-in-Chief

*Gorlov S.I.*, Doctor of Physics and Mathematics, Professor  
(Nizhnevartovsk)

### Deputy Editor

*Korichko A.V.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
(Nizhnevartovsk)

### Executive editor

*Ibragimova L.A.*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Nizhnevartovsk)

### Secretary

*Istomina I.P.*, Candidate of Psychological Sciences, Associate  
Professor (Nizhnevartovsk)

*Davydova S. A.*, Associate Professor (Nizhnevartovsk)

### Editorial Board

*Erokhin V.N.*, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Grabowska Magdalena*, Ph.D. in Economics  
(Plock, Poland)

*Kludacz Magdalena*, Ph.D. in Economics (Plock, Poland)

*Krzetowska Agnieszka*, Ph.D. in Economics (Plock, Poland)

*Kulagin A. Yu.*, Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa)

*Nurbekov B.Zh.*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
(Astana, Republic of Kazakhstan)

*Mikhailova O. Yu.*, Doctor of Psychological Sciences, Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Medvedev S.S.*, Doctor of Biological Sciences, Professor  
(Saint Petersburg)

*Ovchikina E.S.*, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Solodkin Ya.G.*, Doctor of Historical Sciences, Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Usmanov I. Yu.*, Doctor of Biological Sciences, Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Tsys V.V.*, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor  
(Nizhnevartovsk)

*Choref M.M.*, Candidate of Historical Sciences (Nizhnevartovsk)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

Журнал индексируется в следующих научных базах:

- Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
- Научная электронная библиотека открытого доступа КиберЛенинка (CyberLeninka)
- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
- Academic Resource Index Research Bible
- Google Академия
- Information Matrix for the Analysis of Journals (MIAR)
- Scientific Indexing Services (SIS)
- Open Academic Journals Index (OAJI)
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 16.03.2016  
Формат 60×84 1/8. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12. Тираж 1000 экз.  
Заказ 1755

Отпечатано в Издательстве НВГУ  
Россия, 628615, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11.  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

ISSN 2311-1402

© Нижневартовский государственный университет, 2016

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

*М. А. Абрамова, О. Л. Кошеутова*  
Новосибирск, РоссияДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА  
КАК КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу трансформаций одного из компонентов системы непрерывного образования в России — дополнительного образования. Изменение социокультурных условий и научно-технический прогресс обусловили повышение требований, предъявляемых к уровню общего и профессионального образования. Возросшая потребность в большом количестве высококвалифицированных кадров выявила недостатки существовавшей системы передачи знаний и актуализировала необходимость пересмотра структуры дополнительного образования, а также качества довузовского образования, возникшего в конце XX в.

Предмет исследования довузовская подготовка. Объект система отечественного образования. Цель — выявить роль и место довузовской подготовки в системе непрерывного образования в России. В работе используется структурно-функциональный метод. В результате анализа трансформации терминов «внешкольное образование», «дополнительное образование», а также периодизации развития данного компонента системы образования авторы приходят к выводу, что, несмотря на длительную историю существования феномена довузовской подготовки ее роль и место в системе непрерывного образования в России не определено, что находит отражение в нормативных документах, а также в описании федеральных государственных требований и федеральных государственных образовательных стандартах.

Таким образом, функциональная неопределенность, обусловленная отсутствием четкого понимания цели и задач данного компонента, предопределяет противоречия в обеспечении преемственности между довузовской и профессиональной подготовкой, а также задачами обучения в средней полной школе и учреждениях дополнительного образования. Обозначенная проблема имеет последствия не только для учащихся и обеспечения качества их обучения и воспитания, но и для педагогов учреждений дополнительного образования, разработка комплекса критериев оценивания деятельности которых находится еще в стадии развития.

Материалы статьи могут представлять интерес для исследователей, занимающихся проблемами становления и развития практики довузовского образования, а также для специалистов, интересующихся вопросами обеспечения преемственности довузовской и профессиональной подготовки в системе непрерывного образования.

**Ключевые слова:** довузовская подготовка; непрерывное образование; федеральные государственные образовательные стандарты; федеральные государственные требования.

**Сведения об авторах:** Мария Алексеевна Абрамова<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор кафедры логики и методологии; Ольга Леонардовна Кошеутова<sup>2</sup>, аспирант кафедры психологии и педагогики профессионального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

**Место работы:** Новосибирский государственный университет<sup>1</sup>.

**Контактная информация:** 630099, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8, e-mail: Marika24@yandex.ru<sup>1</sup>; 630099, г. Новосибирск, Красный пр-т, 38, e-mail: olga.leonarda@mail.ru<sup>2</sup>.

Возникновение и развитие довузовской подготовки в России в XX в. было продиктовано изменившимися социальными, экономическими, политическими условиями, а также научно-техническим прогрессом, который обусловил повышение требований, предъявляемых к уровню общего и профессионального образования. Возросшая потребность в большом количестве высококвалифицированных кадров выявила недостатки существовавшей до этого системы передачи знаний.

«Сфера образования наряду с процессом трансляции знаний обуславливает создание условий по самоидентификации личности, выра-

ботке ею стратегий саморазвития» (Константиновский и др. 2015). Основным принципом обучения является раскрытие потенциала каждого актора образовательного процесса, формирование общего представления о профессиональной деятельности, о месте и роли будущего специалиста в жизни общества. В связи с этим можно рассматривать довузовскую подготовку как один из важнейших этапов профессионального самоопределения личности.

Концептуальные положения довузовского образования представлены в работах П. Ф. Анисимова, В. П. Беспалько, В. И. Блинова, В. А. Болотова, Н. Ф. Ефремовой,

Т. А. Ильиной, Н. В. Кузьминой, А. Н. Лейбовича, С. В. Меньковой, К. Г. Митрофанова, В. М. Монахова, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Н. Ф. Талызиной, А. О. Татур и др.

Термин «довузовское образование» появился лишь в конце XX в. Долгое время использовался термин «внешкольное образование». Методологическое обоснование внешкольного образования и воспитания представлено в работах известных российских ученых, среди которых Я. В. Абрамов, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Н. А. Корф, Е. Н. Медынский, С. О. Серополко, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский, Г. А. Фальборк.

Историей внешкольного образования занимался В. А. Зеленко (Зеленко 1923), считавший его одной из важнейших общегосударственных задач. Исследователи Б. А. Дейч и И. Ю. Юрочкина описывают этапы педагогической деятельности как переходы от внешкольного образования к внешкольной работе, а затем — к дополнительному образованию, отмечая, что «каждый из этих, безусловно, взаимосвязанных этапов имеет свою специфику и логику развития» (Дейч, Юрочкина 2011: 6). Так, в рамках учреждений, осуществлявших внешкольное образование, могли успешно развиваться новые прогрессивные подходы, как, например, педагогика творческого развития А. В. Бакушинского. Несмотря на официальную критику со стороны Н. К. Крупской, эта система продолжила свое существование в работе детских художественных студий.

Значительный вклад в историю довузовского образования внес Е. Н. Медынский, который проанализировал и обобщил материалы по теории и практике внешкольного образования в России конца XIX — начала XX в. Автор пишет: «Внешкольное образование — это всестороннее гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях» (Медынский 1923). Тем самым он определил статус теории внешкольного образования как части науки о воспитании человека.

Однако обращение к истории «внешкольного образования», на наш взгляд, несколько сужает возможности анализа профессионального становления личности и роль школьного обучения в довузовской подготовке. Чтобы установить тенденции в развитии довузовского образования, следует предварительно ознако-

миться с работами, посвященными исследованию дополнительного образования. К числу таковых относятся работы М. С. Капелевича, который утверждает, что довузовскую подготовку следует рассматривать «как дополнительное образование, т.е. не только как образование вне школы, но и как образование, реализуемое в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях: гимназии, лицее, колледже, вузе» (Капелевич 2001). Предложенная этим автором интерпретация термина не является общепринятой. Однозначной трактовке этого важнейшего понятия препятствуют, с одной стороны, некоторые особенности управления, а с другой — разногласия ученых-специалистов.

Термин «дополнительное образование» используется в условиях двойного управления учреждениями архитектурно-художественного профиля, осуществляемого как со стороны Министерства образования и науки РФ, так и со стороны Министерства культуры РФ. Каждое из этих ведомств может вносить в его содержание какие-то свои трактовки и дополнения, что, естественно, не способствует терминологической четкости и однозначности. В работах ученых термин «дополнительное образование» еще менее стандартизирован в употреблении, иногда это просто словосочетание, случайно совпавшее с терминологическим обозначением.

Так, в работах Н. А. Морозовой (Морозова 2003) дается периодизация развития дополнительного образования с X по XXI вв. Первый этап охватывает X—XIII вв. и характеризуется появлением «дополнения обучения в школе»; в XIV—XVI вв. «дополнения» появляются и в училищах. В XVII в. начинается осуществление дополнения к программе обучения в однопрофильной академии, а в XVIII в. — в профессиональных училищах и университетах. Важно отметить, что периодизация Н. А. Морозовой отражает не только основные этапы развития системы образования в России в целом, но и позволяет сделать выводы о содержательном изменении термина «дополнительное образование». Например, в 1859—1917 гг. начинается организация самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей (Морозова 2003: 84). В. И. Чарнолуский, анализируя роль этих учреждений в системе образования начала XX в., сделал вывод о том, что они необходимы для удовлетворения умственных и художественных

потребностей населения (Чарнолуцкий 1908: 85).

История дополнительного образования в советский период сопряжена с созданием разветвленной сети внешкольных образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации. Дополнительное образование рассматривалось как внешкольное и являлось одним из компонентов системы образования в СССР: дошкольное воспитание, общее среднее образование, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, внешкольное воспитание (Народное образование в СССР 1987: 26). Введение в силу законом «Об образовании» (1992 г.) нового понятия «дополнительное образование», а также появление проблемы стандартизации образования обусловили потребность в определении статуса дополнительного образования для обоснования стратегий его развития как системы.

Очень важен вывод Н. А. Морозовой о том, что именно «кумулятивный, гетерогенный и гетерохронный процесс дополнения к основному образованию, который шел на протяжении веков, привел к формированию, параллельно с основным образованием, еще одной формы — дополнительного образования для всех образовательных уровней» (Морозова 2003: 84). Цели данного компонента системы образования фактически до конца не определены. Несмотря на уже более чем двадцатилетнюю историю официального оформления термина «дополнительное образование», задачи образовательных учреждений, осуществляющих обучение и воспитание по программам дополнительного образования, не становятся определеннее. Если рассматривать Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 г. № 1008 (Приказ 2013), то дополнительное образование фактически должно выполнять задачи в рамках двух разнонаправленных векторов: с одной стороны, способствовать общему развитию индивида, становлению его творческой личности, с другой — реализовывать раннюю профессиональную подготовку, т.е. фактически акцентировать внимание в воспитании индивида на тех задатках, развитие которых приведет к формированию профессионально значимых способностей. Термин «разнонаправленные» скорее относится к критериям, призванным определять качество дополнительного образования. Поскольку в первом случае мы имеем дело с критериями, которые

должны оценивать общее развитие индивида, и, как правило, результат будет иметь относительно стабильный характер, то во втором критериями будет выступать соотношение с количеством поступивших, качеством освоения профессиональной подготовки в вузе, что имеет более неопределенный характер.

В связи с этим на основании соотношения с этапами обучения и воспитания в образовательных учреждениях вводится термин «двузоровское образование», который, с одной стороны, позволяет учитывать всю подготовку ребенка, полученную им как в системе школьного образования, так и в системе внешкольного (дополнительного), а с другой — не фокусирует внимание на термине «предпрофессиональное».

М. С. Капелевич определяет довузовскую подготовку как вид самостоятельного, самоценного, личностно ориентированного, способного к удовлетворению индивидуальных потребностей индивида образования, ориентированного на получение профессионального высшего образования, на подготовку к творческой деятельности, предоставляющего возможности самореализации и саморазвития личности учащегося, формирование готовности к обучению в высшей школе (Капелевич 2001). Являясь видом образования, довузовское образование имеет собственные цели и функции, содержание, методы и формы взаимодействия педагогов и обучаемых, условия осуществления педагогического процесса, достигаемые при этом результаты.

Сфера образования наряду с процессом трансляции знаний определяет создание условий по самоидентификации личности, выработке ею стратегий саморазвития. Основным принципом обучения является раскрытие потенциала каждого актора образовательного процесса, формирование общего представления о профессиональной деятельности, месте и роли будущего специалиста в жизни общества. В связи с этим можно рассматривать довузовскую подготовку как один из важнейших этапов профессионального самоопределения личности.

Т. Ю. Волгина в исследовании, посвященном адаптации старшеклассников в университетской среде, говорит о понятии довузовской подготовки «как процессе и результате овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравствен-

ных и других качеств личности, развития творческих способностей в особом образовательном пространстве, в котором ведется работа по профессиональной ориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи» (Волгина 2005).

Но есть работы, в которых роль довузовской подготовки считается этапом профессионального становления личности. Так, Д. А. Князевский определяет довузовскую подготовку как необходимый компонент системы непрерывного профессионального образования. В то же время он придает ей статус допрофессиональной подготовки, предшествующей высшему профессиональному образованию (Князевский 2005).

Н. В. Красильникова относит довузовскую подготовку учащихся к пропедевтическому этапу профессионального становления личности, целью которого является развитие личностных познавательных интересов старшеклассников, коррекция уровня образованности и адаптация к условиям учреждений высшего профессионального образования (Красильникова 2010).

Таким образом, исследователям, обосновавшим понятие «дovuзовская подготовка», также не удалось уйти от существовавшей ранее проблемы наличия противоречивых трактовок. Место и роль довузовской подготовки в настоящее время существенно расширяется и возрастает. Так, по мнению Н. А. Федоровой, в сложившейся современной системе предпрофессиональной подготовки делается упор на формирование у учеников только когнитивного компонента профессионального обучения, но, по ее словам, «недостаточно изучено влияние довузовской подготовки на социализацию, индивидуально-личностное развитие, становление социальной зрелости будущего студента» (Федорова 2004: 56). В подтверждение этого высказывания автор приводит анализ результатов введения единого государственного экзамена, подмечая, что абитуриенты, показывающие высокие результаты ЕГЭ, впоследствии не всегда становятся столь же успешными студентами. Это позволяет автору сделать вывод о сформированности когнитивного компонента, в то время как социальная зрелость поступающего остается на низком уровне и в вуз приходит социально незрелая молодежь, что, по мнению автора, «негативно сказывается, в частности, на подготовке специалиста» (Федорова 2004: 56).

Таким образом, довузовская подготовка может оказать существенное влияние на такой аспект развития личности человека, как социализация, способствующая развитию у индивида способности к саморазвитию и подготавливающая его к исполнению разнообразных социальных ролей.

Подобную точку зрения на проблему высказывают Ю. В. Болотина и Т. Н. Сокольницкая: «в ситуации, когда единые государственные экзамены являются формой вступительных испытаний в высшие учебные заведения, возрастает роль структур довузовской подготовки при учреждениях высшего профессионального образования» (Болотина, Сокольницкая 2012). Авторы определяют несколько основных задач, стоящих перед довузовским образованием:

1. Организация серьезной профориентационной работы, так как введение ЕГЭ эту работу в школе практически свело на нет.

2. Упор на профессионализацию вследствие недостаточности ее качества в системе общего образования. Структура же довузовского обучения позволяет разрабатывать и реализовывать дополнительные обучающие программы, апробировать и применять многовариантные технологии и методики, основываясь на потребности и специфике вуза.

3. Выявление талантливой молодежи, ее поддержка и дальнейшее развитие творческих навыков.

4. Социализация личности в рамках довузовской подготовки (Болотина, Сокольницкая 2012).

Проблемам методического обеспечения довузовской подготовки школьников и методике проведения подготовительных курсов посвящены исследования С. Г. Григорьева, В. А. Козловой, И. И. Мельникова, Л. Ю. Нестеровой, Н. И. Охти, Н. Ю. Румянцевой и др. В них сформулированы цели довузовской подготовки, проведен анализ содержания существующих программ, даются методические рекомендации по проведению подготовительных курсов.

Несмотря на активное обсуждение вопросов как терминологического, так и методического характера, анализ исследований, посвященных проблеме повышения эффективности довузовской подготовки, показал, что понимание содержания этого вида деятельности остается дискуссионным. Д. Е. Филиппов отмечает, что «недостаточно четко определено само понятие “дovuзовское образование”, слабо обобщен и

систематизирован опыт довузовского образования, накопленный в стране и за рубежом» (Филиппов 2000: 10). Тем не менее, оно рассматривается как ключевое звено непрерывного профессионального образования, задача которого состоит не только в развитии профессионально-ориентированной личности, но и в формировании человека-творца. Этот процесс гораздо шире, чем развитие узконаправленных профессиональных навыков. В результате прохождения довузовской подготовки учащиеся овладевают системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формируются их мировоззрение, нравственные и другие качества личности, развиваются творческие силы и способности. Все это происходит в особом образовательном пространстве, в котором создается надстройка над базовым компонентом среднего образования, идет работа по профориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи.

Несмотря на актуализацию довузовской подготовки как определенного этапа формирования будущего профессионала, в законодательной и нормативной базе, регламентирующей деятельность образовательных учреждений, такое понятие, как «дovuзовское образование», не определено. Отсутствие четкого нормативного описания способствует появлению различных интерпретаций понятия, а также целей и задач реализуемой довузовской подготовки. С одной стороны, в сложившейся практике под термином «дovuзовское образование» часто подразумевается дополнительная подготовка, полученная по школьным дисциплинам абитуриентами вузов, что обуславливает восприятие довузовского обучения как корректирующего. С другой стороны, довузовское образование можно рассматривать как профессиональное, так как оно содержит относящиеся к профессиональному обучению дисциплины специального характера.

Сложность в определении места довузовской подготовки заключается еще и в том, что

она в системе педагогических наук не рассматривается как самостоятельный образовательный этап. Положение, которое она занимает, находится на стыке педагогики средней и высшей школы, что не позволяет сформировать оригинальную теоретическую и практическую базу для обучения, применять современные педагогические технологии, наладить эффективную систему управления структурными подразделениями. Дovuзовская подготовка в системе педагогических наук относится к вспомогательному образованию и в большинстве случаев осуществляется средней школой или, как это происходит в случае с архитектурно-художественным направлением, учреждениями дополнительного образования, подведомственными Министерству культуры РФ. Даже лицеи, для проведения занятий в которых привлекаются преподаватели высшей школы, являются структурным подразделением общеобразовательных учреждений.

Таким образом, несмотря на признание многими исследователями ценности довузовской подготовки в качестве важного самостоятельного звена, в концепции непрерывного образования до настоящего времени нет строго определения термина «дovuзовская подготовка», а также нормативных документов, позволяющих регламентировать деятельность учреждений, осуществляющих данную подготовку. Функциональная неопределенность, связанная с отсутствием четкого понимания цели и задач данного компонента, обуславливает противоречия в обеспечении преемственности между довузовской и профессиональной подготовкой, а также задачами обучения в средней полной школе и учреждениях дополнительного образования. Обозначенная проблема имеет последствия не только для учащихся, их обучения и воспитания, но и для педагогов учреждений дополнительного образования, разработка комплекса критериев оценивания деятельности которых находится еще в стадии разработки.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Болотина Ю. О. 2012. Основные направления деятельности и перспективы развития структур довузовской подготовки в учреждениях высшего профессионального образования // [edu.glavsprav.ru/elektrostat/nmr/mppo/40](http://edu.glavsprav.ru/elektrostat/nmr/mppo/40) (2015, 14 авг.).
- Волгина Т. Ю. 2005. Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузовской подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Омск.
- Дейч Б. А., Юрочкина И. Ю. 2011. Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект: монография. Новосибирск: НГПУ.
- Зеленко В. А. 1923. Практика внешкольного образования в России. 3-е изд., доп. и просм. Москва-Петроград: Госиздат.

- Капелевич М. С.* 2001. Концептуальные основы довузовской подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград.
- Князевский Д. А.* 2005. Специфика довузовской подготовки школьников в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля: Дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск.
- Константиновский Д. Л., Абрамова М. А., Вознесенская Е. Д., Гончарова Г. С., Костюк В. Г., Попова Е. С., Чередниченко Г. А.* 2015. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. Москва: ЦСП и М.
- Красильникова Н. В.* 2010. Довузовская подготовка учащихся как средство развития региональной системы непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Саранск.
- Медынский Е. Н.* 1923. Энциклопедия внешкольного образования. Т.1: Лекции, читанные на педагогическом факультете Уральского университета в 1920-1922 гг. Москва-Петроград: Госиздат.
- Морозова Н. А.* 2003. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: Дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Закон СССР от 19 июля 1973 года. 1987 // Голубева Н.Е. (сост.) Народное образование в СССР: сборник нормативных документов. Москва: Юридическая литература.
- Федорова Н. А.* 2004. Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук. Тюмень.
- Филипов Д. Е.* 2000. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск.
- Чарнолуцкий В. И.* 1908. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа 8, 85.

## REFERENCES

- Bolotina Y. O.* *Osnovnye napravleniya deyatel'nosti i perspektivy razvitiya struktur dovuzovskoy podgotovki v uchrezhdeniyakh vyshego professional'nogo obrazovaniya* [Major activities and development prospects of pre-university training in HEIs]. Available at: [edu.glavsprav.ru/elektrostal/nmr/mppo/40](http://edu.glavsprav.ru/elektrostal/nmr/mppo/40) (Accessed on August 14, 2015). (In Russian).
- Volgina T. Yu.* *Adaptatsiya starsheklassnikov v universitetskoj srede v protsesse dovuzovskoy podgotovki*: Dis. ... kand. ped. nauk [Adaptation of high school students to the University environment through pre-university training: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Omsk, 2005. (In Russian).
- Deitch B. A., Yurochkina I. Yu.* *Stanovleniye i razvitiye vneshkolnoy raboty v Rossii: regionalnyy aspekt: monografiya* [Development of extracurricular activities in Russia: A regional aspect: A monograph]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2011. (In Russian).
- Zelenko V. A.* *Praktika vneshkol'nogo obrazovaniya v Rossii* [Out-of-school education in Russia]. 3<sup>rd</sup> edition. Moscow, Petrograd: Gosizdat, 1923. (In Russian).
- Kapelevich M. S.* *Kontseptualniye osnovy dovuzovskoy podgotovki*: Dis. ... kand. ped. nauk [Conceptual framework of pre-university training: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Kaliningrad, 2001. (In Russian).
- Knyazevsky D. A.* *Spetsifika dovuzovskoy podgotovki shkolnikov v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniya aerokosmicheskogo profilya*: Dis. ... kand. ped. nauk [Specific features of pre-university training for school students in further aerospace education institutions: A thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Ulyanovsk, 2005. (In Russian).
- Konstantinovskiy D. L., Abramova M. A., Voznesenskaya E. D., Goncharova G. S., Kostyuk V. G., Popova E. S., Cherednichenko G. A.* *Noviye smysly v obrazovatelnykh strategiyakh molodezhi: 50 let issledovaniya* [New meanings in the educational strategies of young people: 50 years of research]. Moscow: CSP i M, 2015. (In Russian).
- Krasilnikova N. V.* *Dovuzovskaya podgotovka uchashchikhsya kak sredstvo razvitiya regionalnoy sistemy nepreryvnogo obrazovaniya*: Dis. ... kand. ped. nauk [Pre-university training of students as a means of developinf the regional system of continuous education: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Saransk, 2010. (In Russian).
- Medynskiy E. N.* *Entsiklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya. T. 1: Lektsii, chitanniye na pedagogicheskom fakultete Uralskogo universiteta v 1920—1922 gg.* [Encyclopedia of out-of-school education. Vol. 1: Lectures delivered at the pedagogical faculty of the Ural University in 1920—1922]. Moscow, Petrograd: Gosizdat, 1923. (In Russian).
- Morozova N. A.* *Rossiyskoye dopolnitelnoye obrazovaniye kak mnogourovnevaya sistema: razvitiye i stanovleniye*: Dis. ... kand. ped. nauk [Russian additional education as a multilevel system: Formation and development: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2003. (In Russian).
- Закон СССР от 19 iyunya 1973 goda [USSR law date July 19, 1973]. In: *Narodnoye obrazovaniye v SSSR: sbornik normativnykh dokumentov* [Public education in the USSR: A collection of normative documents]. Moscow: Yuridicheskaya literatura 1987. (In Russian).
- Fedorova N. A.* *Dovuzovskaya podgotovka kak etap stanovleniya sotsialnoy zrelosti starsheklassnika*: Dis. ... kand. ped. nauk [Pre-university training as a stage of social development of high school students: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Tyumen, 2004. (In Russian).
- Filipov D. E.* *Sotsialno-pedagogicheskiye usloviya funktsionirovaniya sistemy dovuzovskogo obrazovaniya*: Dis. ... kand. ped. nauk [Socio-pedagogical conditions of the system of pre-university education: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Chelyabinsk, 2000. (In Russian).
- Charnoluskiy V. I.* In: *Russkaya shkola* [Russian school]. Vol. 8 (1908): 85. (In Russian).

*M. A. Abramova, O. L. Kosheutova*  
Novosibirsk, Russia

## PRE-UNIVERSITY TUTORIAL AS A LIFE-LONG LEARNING COMPONENT

**Abstract.** This paper analyzes the transformation of supplementary education serving as a component of the Russian system of continuous education and life-long learning. Changes in socio-cultural situation together with scientific and technological progress have lead to the need of strict requirements to the level of general and vocational education. An increased demand for highly qualified professionals revealed certain deficiencies of the existing education system and emphasized the need to review the structure of supplementary education, as well as the quality of pre-university tutorials developed in the late XX century.

This paper studies the system of national pre-university tutorials and aims at identifying the role and place of pre-university training in the Russian system of continuous education. The authors use a structural and functional method to analyze the transformation of such concepts as «out-of-school education», «supplementary education» and to identify the periods in the development of the education component under study. The authors conclude that despite the long history of the pre-university training as a phenomenon, its role and place in the Russian system of continuous education and life-long learning have not been thoroughly defined and reflected in the regulations and descriptions of the federal requirements and the federal state educational standards.

Thus, functional uncertainty determined by the lack of a clear understanding of the purpose and objectives of the component under study is the reason for certain inconsistencies in ensuring the continuity of pre-university and vocational training and developing the objectives of secondary comprehensive education and supplementary education institutions. The problem has consequences not only for the students themselves and for the quality of their training, but also for educators and teachers of supplementary education institutions whose activities are to be evaluated with a set of criteria to be yet developed.

The material presented in the paper are of certain practical value for researchers studying the development of pre-university tutorials, as well as for professionals concerned with ensuring the continuity of pre-university training and lifelong learning.

**Key words:** pre-university tutorial; continuous education; federal state educational standards and federal state requirements.

**About the authors:** Maria Alekseevna Abramova<sup>1</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Logic and Methodology; Olga Leonardovna Kosheutova<sup>2</sup>, postgraduate student Department of Psychology and Pedagogy of Vocational Education at Novosibirsk State Pedagogical University.

**Place of employment:** Novosibirsk State University<sup>1</sup>.

УДК 378.1

*Г. Н. Артемьева*  
Нижевартовск, Россия

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость формирования речевой компетентности и речевых компетенций студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. На современном рынке труда умения и навыки эффективного речевого общения являются обязательным качеством специалистов. Следовательно, формирование профессиональной речевой компетентности — задача, которая должна решаться в вузе в процессе преподавания дисциплин гуманитарного и профессионального циклов. Анализ образовательных программ ряда российских вузов выявил явную недостаточность внимания к проблеме речевой подготовки будущих специалистов. Несмотря на существующие теоретические и практические предпосылки рассматриваемой проблемы, многие ее аспекты остаются недостаточно разработанными. Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы и реальной образовательной практики высшей школы дает возможность выделить следующие условия формирования речевой компетентности и речевых компетенций будущих профессионалов: включение в состав целей профессиональной подготовки в вузе — цели формирования речевой компетентности обучающихся; специально разработанная технология формирования речевой компетентности; обеспечение преемственности лингвоинтенсивных дисциплин; реализация личностно-ориентированного подхода; модификация имеющихся методов речевой подготовки специалистов творческих речевых (голосовых) профессий (вокалистов, актеров и др.) и использование их в процессе подготовки студентов вузов, с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

В статье представлены подтверждающие факт результаты проведенного исследования. Автором описаны условия и модель формирования речевой компетентности и речевых компетенций студентов вуза, включающая элементы: мотивация, знания, эмоционально-волевая регуляция, речевые умения и навыки, опыт речевой деятельности (проявления речевой компетентности). В статье представлена программа интеграционного по своему содержанию спецкурса «Основы техники речи», имеющая профессионально-практическую направленность.

**Ключевые слова:** речевая компетентность; речевая компетенция; формирование речевой компетентности; профессиональная подготовка в вузе.

**Сведения об авторе:** Галина Николаевна Артемьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития факультета педагогики и психологии.

**Место работы:** Нижневартковский государственный университет.

**Контактная информация:** 628600, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, e-mail: artemyevagn@mail.ru.

Характерной тенденцией современного рынка труда, связанной с ростом коммуникативно-деятельностных потребностей социума, является увеличение количества профессий, предполагающих квалифицированную речевую подготовку. В связи с этим в период постоянных коммуникаций между людьми и быстрого темпа жизни особую актуальность приобретает развитие способности человека к продуктивным контактам, взаимопониманию и сотрудничеству.

Важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов вуза является совершенствование их речевой компетентности, то есть совокупности основательных знаний, умений, навыков свободного, эффективного речевого поведения в разнообразных коммуникативных ситуациях. «Речевая компетентность является одним из основных факторов формирования позитивного имиджа любого профессионала: она способствует успешной самопрезентации специалиста, повышению его деловой активности, эффективности решения профессиональных задач в сфере коммуникаций» (Иванчикова 2010: 5). Особую значимость для современного общества приобретает речевая культура педагога, поскольку его миссия состоит в сохранении лучших традиций русской речи с целью передачи их подрастающему поколению. «Речевая компетентность, с одной стороны, является органической частью коммуникативной компетентности образованного человека, а с другой — значимым профессиональным качеством педагога, входящим в состав его профессиональной компетентности» (Волченкова 2009).

В педагогической литературе довольно широко обсуждается вопрос о соотношении таких понятий, как «компетентность» и «компетенция». Мы придерживаемся точки зрения, высказанной в статье И. В. Георге и Л. А. Ибра-

гимовой: «В настоящее время, согласно федеральным образовательным стандартам нового поколения, профессиональную компетентность следует рассматривать как обладание совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций. Характерологический перечень общекультурных компетенций задан для всех направлений подготовки, в то время как профессиональные компетенции дифференцируются по каждому направлению и уровню подготовки» (Георге, Ибрагимова 2014: 122). Кроме того, говорится, что «федеральные государственные образовательные стандарты оставляют вузам широкий простор для творчества в достраивании этих наборов дополнительными компетенциями, отражающими особенности профессиональной деятельности выпускаемых специалистов» (Георге, Ибрагимова 2014: 122—123).

Во ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) представлен круг профессиональных компетенций в предметной области, связанных с коммуникацией и речью. Например, выпускник программы бакалавриата должен обладать: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личные различия (ОК-5); владеть основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5); проявлять готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6); обладать способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7) и др.

Следовательно, формирование профессиональной речевой компетентности — задача, которая должна решаться в вузе в процессе преподавания дисциплин гуманитарного и профессионального цикла. При этом анализ образовательных программ ряда российских вузов выявил явную недостаточность внимания к проблеме речевой подготовки будущих специалистов. Парадокс заключается в том, что овладение профессиональной речью, языком специальности не является обязательным требованием профессиональной компетентности выпускника вуза. Предполагается, что студент в процессе усвоения дисциплин образовательной программы формирует собственную речевую компетентность автоматически. Речевые компетенции «в определенном смысле, являются “сквозными”, строевыми в аспекте профессиональной и общекультурной подготовки специалиста» (Косьянова 2008: 8—12).

Несмотря на существующие теоретические и практические предпосылки исследования проблемы речевой компетентности будущих учителей, многие ее аспекты остаются недостаточно разработанными. С. Б. Елкановым, И. А. Зязюном, В. А. Кан-Каликом и другими учеными подготовка будущего учителя к речевой деятельности признаются слабым звеном в системе профессионального педагогического образования (Абрамов и др. 2013: 43—54).

Это подтверждают и результаты нашего исследования: более 44% опрошенных нами студентов относят свою речевую подготовку к низкому уровню. Большая часть студентов отмечает, что они не владеют речевыми качествами, поскольку в университете нет специальных дисциплин, направленных на профессиональную речевую подготовку студентов.

Выпускники гуманитарного факультета вуза указали, что преподаватели ряда дисциплин во время учебных занятий обращают внимание на чистоту речи студентов, ее правильность, соответствие орфоэпическим нормам.

Анализ данных, полученных в рамках прохождения будущими бакалаврами учебной и производственной практики, позволил выделить основные недостатки речи:

— качества речи: однообразие интонаций (монотонность) — 61%, отсутствие умения найти оптимальный вариант громкости — 76%, отсутствие навыков выразительного чтения — 59%;

— дикции: картавость — 13%, шепелявость — 19%, скороговорка — 67%, звучание «сквозь губы» — 48%, «съедание» конечной согласной или звуков внутри слова — 69%, нечеткое произношение свистящих и шипящих согласных — 53%;

— голоса: нарушение силы — 73%, тембра — 41%, напряженность — 77%, форсированность — 43%, носовое звучание — 39%.

Кроме того, нами была разработана специальная анкета для студентов направления подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с целью выявления их представлений о речевой компетентности и речевых компетенциях. В обследовании приняли участие 116 человек. Более половины опрошенных (55%) определили речевую компетентность как передачу информации посредством языка, 18% испытуемых — как способность к профессиональному общению, более 20% студентов дали отрицательные ответы («не могу четко дать определение»). Обследование показало, что значительная часть студентов имеет смутные представления об этих понятиях. Студенты выделили основные качества профессиональной речи: нормативность (43%), выразительность (41%), правильность (56%), точность (23%), чистоту (31%), логичность (46%), убедительность (59%), побудительность (54%), речевую технику (61%). 71% студентов отметили, что их речь не соответствует перечисленным качествам. Многие испытуемые не осознают, что их речи необходимы такие важные качества, как побудительность (46%), выразительность (59%), лексическое богатство (24%).

Анализ философской и психолого-педагогической литературы, реальной образовательной практики высшей школы позволяет выделить следующие условия формирования речевой компетентности и речевых компетенций будущих специалистов: включение в состав целей профессиональной подготовки цели формирования речевой компетентности обучающихся; разработку специальных интенсивных технологий речевого развития; обеспечение преемственности в изучении лингвоинтенсивных дисциплин; реализацию личностно ориентированного подхода; модификацию технологий формирования нормативных артикуляционных, интонационных и вокальных способностей студентов (Абрамов, Артемьева 2010).

Сегодня в вузах имеются возможности практического решения задачи формирования речевой компетентности. Одной из таких возможностей является внедрение в образовательный процесс курсов по выбору, таких как «Технологии эффективного общения», «Речевая коммуникация учителя», «Основы речевого мастерства», «Этика делового общения», «Основы техники речи» и др.

Важную роль играет методический опыт представителей творческих голосовых профессий: он необходим для проведения специальных тренингов по постановке голоса и правильного дыхания, по мастерству выразительного чтения, по ознакомлению с основами ораторского искусства и спецификой театрального произношения. Это далеко не полный перечень тех компетенций, которые необходимы не только будущему педагогу, но и человеку любой профессии.

В связи с объективно назревшей задачей формирования речевой компетентности студентов вуза нами была разработана программа интеграционного спецкурса «Основы техники речи», имеющего профессионально-практическую направленность. Интегрирующий характер предопределил внутреннюю связь спецкурса с другими предметами, в частности, с дисциплинами «Русский язык и культура речи», «Психология» и др. Последовательность разделов программы условна, как и их разграничение. Экспериментальное обучение выявляет

возможности объединения различных разделов программы так, чтобы работа, например, над голосом проводилась систематически, на каждом занятии, как и работа над нормой и качествами речи.

Личностно ориентированный подход в процессе обучения определяется задачами и содержанием учебного предмета, т.к. он направлен на подготовку студентов к профессиональной речевой деятельности. Формирование речевой компетентности и речевых компетенций предполагает разработку системы коммуникативных задач и упражнений. Активная, профессионально ориентированная деятельность студентов требует особой организации учебного процесса: обучающиеся не просто много говорят, пишут, слушают, но и овладевают при этом культурой профессионального общения. На занятиях создаются учебно-речевые, учебно-коммуникативные ситуации.

Для спецкурса характерен динамический характер занятий — индивидуальная работа по предложенной программе под руководством педагога; смена различных видов деятельности на одном занятии, например, говорение, слушание, пение, движения и т.д.

Поскольку задача формирования профессиональной речевой компетентности и речевых компетенций студентов вуза сложна и многогранна, представленный в статье практический опыт раскрывает лишь отдельные ее аспекты.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Абрамов А. В., Артемьева Г. Н., Белькова А. Е., Махутов Б. Н. 2010. О ходе эксперимента по реализации контекстно-компетентностного подхода в Нижегородском государственном гуманитарном университете: результаты проведения научно-исследовательской работы. Нижегородск: НГГУ.
- Абрамов А. В., Артемьева Г. Н., Махутов Б. Н. 2013. Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений. Нижегородск: НВГУ.
- Волченкова К. Н. 2009. Технология формирования речевой компетентности студентов педагогических специальностей в вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск.
- Инновационные процессы в профессиональном образовании в условиях реализации ФГОС ВПО: Коллективная монография. 2012 / Ибрагимов Л. А. (Отв. ред.). Нижегородск: НГГУ.
- Иванчикова Т. В. 2007. Комплекс подходов к формированию речевой компетентности студентов неязыкового вуза // Педагогическое образование и наука 4, 28 – 32.
- Иванчикова Т. В. 2010. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М.
- Косянова О. М. 2008. Коммуникативная компетентность как одна из основ качественного профессионального образования студентов правовых специальностей // Наука и школа 1,8–12.
- Манаенкова М. П. Интерактивные технологии формирования речевой компетентности студентов // <http://www.tsutmb.ru/interaktivnyie-texnologii-formirovaniya-rechevoj-kompetentnosti-studentov> (2016, 11 января).
- Меркулова Л. В. 2009. Технология формирования речевой компетентности аспирантов // Высшее образование сегодня 7, 29-31.
- Якушева С. Д. 2004. Основы педагогического мастерства. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 230.

## REFERENCES

- Abramov A. V., Artemieva G. N., Belkova A. E., Makhutov B. N.* O khode eksperimenta po realizatsii kontekstno-kompetentnogo podkhoda b Nizhneartovskom gosudarstvennom gumanitarnom universitete: rezultaty provedeniya nauchno-issledovatskogo raboty [The experiment of developing the context and competence approach in Nizhneartovsk State University: Results of research]. Nizhneartovsk State University, 2010. (In Russian).
- Abramov A. V., Artemieva G. N., Belkova A. E., Makhutov B. N.* Sistema pedagogicheskogo otsenivaniya formirovaniya kompetentsiy u studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [The system of assessing the competencies of university students]. Nizhneartovsk: Nizhneartovsk State University, 2013. (In Russian).
- Volchenkova K. N.* Tekhnologiya formirovaniya rechevoy kompetentnosti studentov pedagogicheskikh spetsialnostey v vuze [Technology of developing speech competence of university students majoring in pedagogy: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Chelyabinsk, 2010. (In Russian).
- Ibragimova L. A.* et al. Innovatsionnye protsessy v professionalnom pbrazovanii v usloviyakh realizatsii FGOS VPO [Innovative processes in vocational training in the context of the Federal State Educational Standards of Higher Education: A collective monograph]. Nizhneartovsk State University, 2012. (In Russian).
- Ivanchikova T. V.* In: Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical education and science]. Vol. 4 (2007): 28—32. (In Russian).
- Ivanchikova T. V.* Formirovaniye rechevoy kompetentnosti studentov ekonomicheskikh spetsialnostey vuza: situatsioniy podkhod [Developing speech competence of university students majoring in economy: a situational approach. An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2010. (In Russian).
- Kosyanova O. M.* In: Nauka i shkola [Science and school]. Vol. 1 (2008): 8—12. (In Russian).
- Manaenkova M. P.* Interaktivnaya tekhnologii formirovaniya rechevoy kompetentnosti studentov [Interactive technologies for developing speech competences of students]. Available at: <http://www.tsutmb.ru/interaktivnyie-tekhnologii-formirovaniya-rechevoj-kompe-tentnosti-studentov> (Accessed on 11 January, 2016). (In Russian).
- Merkulova L. V.* In: Vysscheye obrazovaniye segodnya [Higher education today]. Vol. 7 (2009): 29—31. (In Russian).
- Yakusheva S. D.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva [Basics of pedagogical skills]. Orenburg: RIK GOU OGU, 2004. (In Russian).

*G. N. Artemieva*  
Nizhneartovsk, Russia

## DEVELOPING SPEECH AND VERBAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract.** This paper proves the need to develop verbal skills of students during their training at the university. Modern labor market and effective communication skills are a must for future professionals. Therefore, the task of developing professional verbal competences must be solved at the university level when teaching humanities and vocational courses. After analyzing the educational programs offered by some Russian universities, we discovered a lack of attention to the issue of developing speech competencies of future professionals. Despite the existing theoretical and practical implications of the problem, many aspects remain insufficiently developed. The retrospective analysis of the philosophical, psychological and pedagogical reference sources and real educational practices in higher school makes it possible to identify the following conditions for developing speech competences of future professionals, such as including an objective to develop speech competences in the list of vocational training objectives; providing a technology for developing speech competences; ensuring the continuity of language courses; implementing a student-oriented approach; modifying the existing methods of speech training for artistic professions (singers, actors, etc.) and using them in training university students with an account for their future careers.

The study dwells upon the conditions and the model of developing speech competences of university students, including such elements as motivation, knowledge, emotional and volitional control, speech skills, speech activity. The paper presents a program for integrating a special professionally-oriented and practical course in Basic Speech Technologies.

**Key words:** speech competence; developing speech competence; vocational training in a HEI.

**About the author:** Galina Nickolaevna Artemieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Educational and Developmental Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology

**Place of employment:** Nizhneartovsk State Univeristy.

УДК 378.046.4

В. В. Афанасьев, О. А. Иванова

Москва, Россия

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В условиях системных изменений, происходящих в образовании, актуализируется необходимость поиска новых подходов, технологий, методов и форм организации повышения квалификации педагогов, которые формируются по мере включения в систему дополнительного профессионального образования ресурсов неформального образования.

Неформальное образование представляется с нескольких позиций. Одна из них рассматривает неформальное образование как открытую, вариативную систему, которая быстро реагирует на профессиональные потребности взрослого человека, другая как особый вид коммуникативной деятельности, где целесообразно выделить три уровня коммуникативной деятельности: макроуровень, мезоуровень, микроуровень; третья позволяет представить неформальное образование как некую индивидуальную траекторию повышения квалификации с учетом профессиональных «дефицитов» педагогов.

В качестве особой модели включения неформального образования в систему дополнительного профессионального образования могут служить стажировочные площадки. Это специально созданная временная подсистема образовательных организаций, реализующая программы дополнительного профессионального образования. Подсистема обладает необходимыми ресурсами, она создается в результате сетевого взаимодействия с организациями, осуществляющими свою деятельность по профилирующим направлениям и специальностям. На примере конкретных образовательных учреждений рассмотрены модульный принцип структурирования программы стажировки; системно-деятельностный подход к отбору содержания стажировки; принцип опоры на самообразование слушателей; подход к обучению как процессу преобразования собственного профессионального опыта; коммуникативное партнерство и сотрудничество.

В статье выделяются и кратко характеризуются группы методов, которые используются как в системе дополнительного профессионального образования, так и в неформальном образовании, — методы обучения вне рабочего места, методы обучения на рабочем месте, смешанные методы обучения на рабочем месте и вне его.

Предлагается использовать компетентностно-ориентированные задачи-задания, которые должны быть направлены на исполнение социальной или профессиональной роли и сопровождаться описанием условий, в которых будет проходить деятельность, и одновременно выполнять роль мощного ресурсного обеспечения системы неформального образования. Кроме того, ресурсами неформального образования в условиях повышения квалификации педагогических работников следует считать фестивали, модерационные семинары, семинары-вебинары, открытые уроки, мастер-классы, а также различные педагогические технологии: дистанционные, фреймвые, модульные, контекстного обучения, контроллинга, модерации, кейс-технологии, дебаты, коучинг и многие другие.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование; неформальное образование; ресурсное обеспечение; модели включения в неформальное образование.

**Сведения об авторах:** Владимир Васильевич Афанасьев<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики; Ольга Анатольевна Иванова<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального развития педагогических работников.

**Место работы:** Московский городской педагогический университет<sup>1,2</sup>.

**Контактная информация:** 129226 Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1<sup>1,2</sup>; e-mail: vvafv@yandex.ru<sup>1</sup>; e-mail: ivanova\_msc@mail.ru<sup>2</sup>.

В условиях системных перемен, происходящих в образовании (введение новых стандартов, изменение требований к педагогу, появление новых педагогических профессий, затруднения в быстром реагировании на эти изменения со стороны формального образования), и в связи с актуализацией принципа «обучение через всю жизнь» возникает необходимость поиска новых подходов, технологий, методов и форм организации повышения квалификации

педагогов (Афанасьев, Куницына 2015). Одной из таких форм в настоящее время становится неформальное образование. «Под неформальным образованием понимается любой вид организованной и систематической деятельности, которая не может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования (Меморандум ЮНЕСКО о неформальном образовании). Включение неформаль-

ного образования в систему дополнительной профессиональной подготовки обеспечивает непрерывный и вариативный характер повышения квалификации педагогов и служит действенным инструментом активизации процесса самообразования.

Неформальное образование педагогов привлекает все большее внимание исследователей и практиков. Существует целый ряд научных исследований, представляющих отдельные направления в этой области: сравнение неформального образования с формальным; выявление роли и места неформального образования в системе непрерывного образования взрослых; установление взаимосвязи формального, неформального и информального образования и др. Поскольку вопрос остается нерешенным, ведутся дискуссии о понимании сущности этой новой формы просветительской работы со взрослыми людьми.

В зарубежных исследованиях решаются разнообразные теоретические и практические проблемы непрерывного обучения населения, осуществляемого вне пределов официальных учебных заведений. Так, Маврин Гредстафф говорит о возможности рассмотрения его с позиций контекстуального подхода, который предполагает организацию «школоподобной деятельности» во внешкольных учреждениях. По мнению этого автора, одним из критериев, по которым можно отделить формальное образование от неформального, является деятельность, которой не занимаются формально ответственные за это учреждения (Грендстафф 1982).

Практический подход к организации неформального образования педагогов предлагается П. Джексоном. Этот подход осуществляется на основе реализации «модели дефицита», позволяющей выстраивать индивидуальные программы повышения квалификации с учетом профессиональных запросов («дефицитов») педагогов. «Модель дефицита» получила распространение в системе повышения квалификации в России. Например, в МГПУ ИДО педагоги могут самостоятельно пройти диагностику и/или самодиагностику на выявление уровня освоения основных трудовых функций, отвечающих требованиям профессионального стандарта. Результаты диагностики помогают педагогу выбрать модули и программы, которые направлены на совершенствование тех профес-

сиональных компетенций, которые требуют коррекции.

В отечественной педагогической науке вопросу о неформальном образовании педагогов посвящены, в частности, работы таких исследователей, как О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева, Н. В. Новожилова, Г. А. Ключева, О. А. Иванова, С. М. Куницына и др. В исследованиях О. В. Ройтблат, опирающейся на философско-антропологическую теорию общения, неформальное образование в системе повышения квалификации рассматривается как целостное социокультурное явление, имеющее свою внутреннюю структуру и определенный характер связей, отличающихся от связей внутри формального образования. Эта разновидность образования раскрывается как необходимый и специфический вид человеческой активности, который выражается во взаимодействии субъекта с субъектом. Педагог (субъект) понимается как носитель активности сознания, самосознания, свободы в профессионально-творческой деятельности. С этих позиций неформальное образование представляет собой сложную организованную целостность, систему систем, где активность одного субъекта ориентирована на другой субъект и использует те или иные объекты как свои средства (Ройтблат 2008; 2011).

Неформальное образование способно выступать дополнением к формальному, выполняя при этом ряд функций. Это, прежде всего, функция самоактуализации, а также компенсаторная, образовательная, развивающая, корректирующая и социальная функции. В отличие от формального, оно более свободно в организационном плане и в выборе преподавателей, менее зависимо от регулирования сверху, позволяет рационально распределять учебное время, модифицировать содержание и технологии обучения, способствуя тем самым формированию продуктивной образовательной среды, связанной с жизнью и нацеленной на полезную деятельность (Иванова 2015: 43).

Оперативная реакция на профессиональные потребности взрослого человека, в особенности педагога, предполагает развитие и совершенствование коммуникативной деятельности. В ряде работ неформальное образование рассматривается и как особый вид коммуникации, в которой выделяются три уровня: макроуровень, мезоуровень, микроуровень (Ройтблат 2008). Макроуровень включает общение педагога с другими людьми как условие социального бы-

тия. Мезоуровень характеризуется отдельными межличностными профессиональными контактами (внутри педагогического коллектива), микроуровень определяется элементарными единицами общения при отборе форм, методов и технологий.

В педагогической литературе приводится довольно много определений неформального образования. Приведем одно из них: «Неформальное образование — составная часть образовательного комплекса; программы и курсы, по завершении которых не возникает каких-либо правовых последствий, в частности права заниматься оплачиваемой деятельностью или поступать в образовательные учреждения более высокого уровня. Основной признак неформального образования — отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к результатам учебной деятельности» (Онушкин, Огарев 1995).

Реализация моделей неформального образования в разных учебных заведениях происходит по-разному. Так, в ТОГИРРО находит свое применение упомянутая выше «модель дефицита». Согласно воззрениям ее автора, педагогический профессионализм растет постепенно, от одной темы изучения к другой, от одного курса повышения квалификации к другому. Преподаватель института сначала выявляет затруднения педагогов, затем, на основе анализа выявленных проблем, проектируется педагогический процесс. Слушателям предлагаются задания, направленные на компенсацию, на коррекцию тех компетенций, которые необходимы им для выполнения педагогической деятельности в конкретной ситуации.

Еще одна модель включения неформального образования в организацию повышения квалификации педагогов — «Mentoring», которую часто называют «дуальной моделью». Основной идеей данной модели является организация консультирования на рабочем месте. Консультации, как правило, осуществляют более опытные коллеги, эксперты или те, кто глубоко компетентен в том или ином вопросе. Безусловно, «наставничество» является эффективным ресурсом неформального образования, который используется для повышения профессионализма педагогов. Наставничество предполагает целенаправленную совместную деятельность наставника и обучаемого специалиста по «доводке» его к качественному выполнению функций педагога.

Особой моделью включения неформального образования в систему профессионального роста педагогов являются стажировочные площадки, создаваемые на базе передовых образовательных учреждений г. Москвы. Например, в МГПУ практикуется стажировка школьных команд по изучению, освоению и внедрению инновационных технологий с целью формирования метапредметных компетенций обучающихся. Программы стажировки школьных команд педагогов строятся на основе базовых принципов: модульный принцип структурирования программы стажировки; системно-деятельностный подход к отбору содержания обучения; освоение нового интегрированного знания, включающего единство теоретического и практического аспектов, и технологический уровень его освоения; опора на самообразование слушателей; подход к обучению как к процессу преобразования собственного профессионального опыта; коммуникативное партнерство и сотрудничество; учет потребностей стажера (совершенствование необходимых ему компетенций, работа над способностью к созданию эффективного образовательного продукта).

Основным результатом стажировки школьных команд на базе передовых образовательных учреждений является формирование профессиональной готовности педагогических работников к эффективному решению задач внедрения в собственную образовательную деятельность и деятельность своей образовательной организации инновационных технологий, способствующих формированию метапредметных компетенций, обеспечивающих достижение качества образования, соответствующего московскому стандарту (Новожилова 2015).

Г. А. Ключева предлагает использовать компетентностно-ориентированные задачи и задания, которые должны быть направлены на исполнение определенной социальной или профессиональной роли и сопровождаться описанием условий, в которых будет проходить деятельность. Ведущая роль здесь принадлежит обучаемому, а обучающий выступает в качестве помощника, консультанта, тьютора. Следует помнить, что лекционная форма малоэффективна при обучении взрослых. Значительно большую пользу приносят практические занятия, в ходе которых разрешаются проблемы, ситуации, решаются кейсы, профессиональные задачи. По мнению Г. А. Ключевой, в структуру таких заданий должны включаться: проблемная

ситуация, задачная формулировка, источник информации, мысленное экспериментирование, бланк для выполнения задания (Клюева 2012: 32).

В условиях неформального образования педагогов используются и многие другие технологии: дистанционные, кейс-технология, технологии контроллинга, модерации, фокус-групп, инкрементализма, фреймовая и модульная технологии, а также веб-квест, деловая игра, контекстное и рефлексивное обучение, портфолио, дебаты, коучинг, образовательный ретренинг, обучение на проблемах и т.д.

В качестве примера приведем краткое описание двух технологий из работ Н. Н. Суртаевой (Ройтблат, Макареня, Суртаева 2011).

*Технология обучения на проблемах в условиях неформального образования* направлена на развитие у педагогов умений определения, формулировки, идентификации проблем и способов их разрешения. Данная технология позволяет не только определить проблему, но и путем формулировки качественных вопросов осознать ее причины, глубину и возможности разрешения проблем, связанных с профессиональной деятельностью. Основная трудность использования данной технологии кроется в том, что обучающиеся чаще всего не различают явление, процесс и проблему. У педагога, как правило, имеется готовый ответ на любую ситуацию, но при этом — глубоко не прорабатывается проблема. Проблема не существует «вообще», она всегда субъективна — это может быть боль, расстройство или беспокойство конкретного человека. Явление же всегда объективно и не завист от отдельных субъектов. У педагогов, как правило, возникают профессиональные проблемы двух видов: проблемы дидактического характера (что я знаю, чего не знаю, что нужно делать) и проблемы информационного характера (что я должен познать, чему научиться, понять, где это может понадобиться в профессиональной деятельности).

При использовании данной технологии происходит отказ от обычного усвоения «знания» и «уже имеющихся правильных ответов» и осуществляется переход к обучению «на вопросах». Обучающийся должен осознавать, что главной задачей в данной технологии является постановка вопросов. От постановки качественного вопроса зависит качество решения проблемы.

*Технология «самый любознательный».* При ее реализации обучающимся предлагается текст, прочитав который они начинают задавать к нему вопросы, чем больше, тем лучше. Далее происходит дифференциация вопросов: вопросы-понятия — самый низкий уровень (что это? кто это? что такое?); вопросы-умозаключения, суждения (почему? зачем? отчего?); вопросы-эволюции (Что произойдет? Почему это произойдет? Каких превращений можно ожидать? Какие будут последствия?). Затем осуществляется опрос: сначала количественный — кто и сколько задал вопросов; затем качественный, в ходе которого постепенно отсекаются одинаковые вопросы. Затем выбираются вопросы, ответы на которые обучаемому неизвестны («планирую над ними работать»), что приводит к фиксации знания о своем «незнании». И только после этого организуются ответы и формулируется проблема. Проблема на основе анализа ответов определяется как учебная и как реальная, от ее решения зависят жизненные процессы и успешность.

Эффективными ресурсами неформального образования в условиях повышения квалификации педагогических работников являются фестивали (например, фестиваль педагогических идей), педагогический марафон, краткосрочные тематические семинары («Современные стили управления», «Современная система оценки качества субъектов образования»), а также модерационные семинары («Педагогические новации: прошлое, настоящее, будущее», «Корпоративная культура педагога — миф или реальность» и др.), семинары-вебинары, открытые уроки, мастер-классы и др. (Суртаева 2014).

Следует отметить, что ряд исследователей выделяет группы методов, которые используются в системе дополнительного и неформального образования. К ним относятся методы обучения вне рабочего места, методы обучения на рабочем месте и смешанные. Методами обучения вне рабочего места являются: лекции, беседы, дискуссии, модерационные семинары, мастер-классы, командная деятельность по разработке проектов, дистанционное обучение, обучение на открытом воздухе и взаимообучающие (диалоговые) семинары, конференции и др. Они направлены на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и личное развитие педагогов. Система неформального образования располагает множеством

«педагогических свобод»: время проведения занятия, формы, система взаимодействия (общения), а также возрастные особенности субъектов.

Методы обучения на рабочем месте используются постоянно как часть специально созданной программы занятий в условиях профессиональной образовательной среды. К ним относятся: наставничество, ротация видов работ, специальные задания на «доучивание», усвоение, приобретение или совершенствование компетенций и опыта профессиональной деятельности. Например, использование метода «Рабочие ротации» помогает обогащению опыта обучающихся посредством переключения их с одного вида деятельности на другой, с одной

роли или педагогической ситуации на другую. Применение метода способствует активному участию обучающихся в процессе изучения опыта других, развитию коммуникативной компетенции, способности к самовыражению.

К смешанным методам относятся инструктаж, вопросы и ответы, наблюдения в профессионально-педагогической сфере, самостоятельная работа по заданиям, подготовка проектов, изучение инструкций, видеолекции, видеосеминары, видео-конференции, мультимедийные проекты и т.д.

При выборе методов, форм и технологий обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их знания и опыт педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Афанасьев В. В., Куницына С. М.* 2015. Методологические подходы к построению концепции формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей ДПО // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. Т. 4. № 3, 36—42.
- Грендстафф Марвин* 1982. Неформальное образование как концепция // Вопросы образования 1—2, 155—158.
- Иванова О. А.* 2015. Профессиональное развитие педагога в условиях неформального образования // Суртаева Н. Н. (отв. ред.). Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 16 Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Экспресс, 43.
- Клюева Г. А.* 2012. Компетентностно-ориентированные задания: вопросы проектирования // Среднее профессиональное образование 2, 29—32.
- Неформальное образование // [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55\\_NFE\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf). (2015, 14 авг.).
- Неформальное образование: меморандум // [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55\\_NFE\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf). (2015, 14 авг.).
- Новожилова Н. В.* 2015. Командная стажировка как инновационная форма дополнительного профессионального образования педагогических работников // Вестник МИТХТ. Серия: Социально-гуманитарные науки и экология. Т. 2. № 1, 24—27.
- Ройтблат О. В.* 2011. Новые подходы к повышению профессионализма педагогов: модель неформального образования профессии // Мир науки, культуры, образования 5 (30), 206—208.
- Ройтблат О. В., Суртаева Ж. Б.* 2008. Особенности неформального образования и его возможности / О. В. Ройтблат, Ж. Б. Суртаева // Региональное образование. Тюмень: ТОГИРРО.
- Ройтблат О. В., Макаренко А. А., Суртаева Н. Н.* 2011. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации // Человек и образование 4, 59—64.

#### REFERENCES

- Afanasyev V. V., Kunitsyna S. M.* In: Nauchniye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarniye issledovaniya i tekhnologii [Research and development. Social and humanitarian research and technologies]. Part 4. Vol. 3 (2015): 36—42. (In Russian).
- Grendstaff Marvin.* In: Voprosy obrazovaniya [Education issues]. Vol. 1—2 (1982): 155—158. (In Russian).
- Ivanova O. A.* In: Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professionalnoy shkole: Materialy 16 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Scientific-Practical conference «Issues of pedagogical innovation in vocational school»]. St. Petersburg: Express, 2015. (In Russian).
- Klyuev G. A.* In: Srednee professionalnoye obrazovaniye [Secondary vocational education]. Vol. 2 (2012): 29—32. (In Russian).
- Neformalnoye obrazovaniye [Non-formal education]. Available at: [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55\\_NFE\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf). (Accessed on August 14, 2015). (In Russian).
- Neformalnoye obrazovaniye: memorandum [Non-formal education: A memorandum]. Available at: [http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55\\_NFE\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_ru.pdf). (Accessed on August 14, 2015). (In Russian).
- Novozhilova N. V.* In: Vestnik MITHT. Seriya: sotsialno-gumanitarniye nauki i ekologiya [Bulletin of the M. V. Lomonosov Moscow State Academy of Fine Chemical Technology. Series: Social and human sciences and ecology]. Part 2. Vol. 1 (2015): 24—27. (In Russian).
- Roytblat O. V.* In: Mir nauki, kultury, obrazovaniya [World of science, culture and education]. Vol. 5(30) (2011): 206—208. (In Russian).
- Roytblat O. V., Surtayeva Zh. B.* In: Regionalnoye obrazovaniye [Regional education]. Tyumen TOGIRRO, 2008. (In Russian).

Roytblat O. V., Makarenya A. A., Surtaeva N. N. In: Chelovek i obrazovaniye [People and education]. Vol. 4 (2011): 59—64. (In Russian).

V. V. Afanasiev, O. A. Ivanova,  
Moscow, Russia

### USING INFORMAL EDUCATION RESOURCES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL TRAINING FOR TEACHERS

**Abstract.** Considering systemic changes in education there is a need to find new approaches, techniques, methods and forms of training teachers and include informal education resources within the system of additional vocational education.

Informal education can be presented in various ways. Firstly, informal education is an open, variable system able to respond quickly to the professional needs of an adult. Secondly, it is a special kind of communicative activity with macro, meso, and micro levels. Thirdly, it is a kind of individual course in further training, considering the professional «shortage» of teachers.

Here we consider a particular model for including informal education in the system of additional vocational training, namely, internship sites. In this context, an internship site is a specially organized temporary subsystem of an educational institution for implementing additional vocational training programs, carrying out further educational activities, with all the necessary resources and conditions, and organized in cooperation with companies specializing in different particular areas. The authors have considered various approaches to internship programs in specific educational institutions, including module approach, system and activity approach, self-guided training, professional experience transformation, communicative partnership and cooperation.

The paper describes various methods used in additional vocational training and informal education, including teaching techniques for out-of-job training, on-the-job training, combined teaching out-of-job and on-the-job training.

The author offers to use competence-based tasks which must be focused on certain social or professional role, must be professionally-oriented and must have a description of conditions for the future activity, and at the same time must serve as a powerful support for the system of informal education. In addition, one should consider various festivals, moderation workshops, seminars, webinars, open lessons, master classes, remote learning technologies, case-studies, contextual learning technologies, debates, coaching, frame-based techniques, controlling technologies, modular technologies, and other techniques as valuable informal education resources applied in further training of teachers.

**Key words:** additional vocational training; informal education; resource support; inclusion models.

**About the authors:** Vladimir Vasilievich Afanasev<sup>1</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University Department of Theory and History of Education; Olga Anatolievna Ivanova<sup>2</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Professional Development of Teachers.

**Place of employment:** Moscow City Pedagogical University<sup>1,2</sup>.

УДК 378.1

*О. А. Бизикова*  
Нижегородская область, Россия

### ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

**Аннотация.** Предмет рассмотрения статьи – организация самостоятельной работы студентов заочного отделения, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль – дошкольное образование. В условиях возрастающих требований к подготовке педагогов дошкольного образования в период профессионального обучения происходит, прежде всего, переосмысление форм вузовской подготовки и переориентация преподавания дисциплин педагогического цикла на активизацию самостоятельной работы студентов. Воспитательный потенциал внеаудиторной самостоятельной работы заключается в том, что она позволяет формировать у студентов умения работать с научной и методической литературой по курсу.

В данной статье представлен опыт организации самостоятельной работы студентов средствами применения тематического портфолио в процесс обучения студентов-заочников. Данный вид портфолио применяется не только как традиционная технология оценки результатов освоения студентами-заочниками содержания профильных дисциплин, но и как технология организации процесса их изучения. Возможность использования данного вида портфолио для организации самостоятельной образовательной деятельности студентов заочного отделения в процессе преподавания профильных дисциплин доказана на основе проведенного

анализа теоретических источников и подходов российских исследователей к определению роли технологии «портфолио» в педагогическом процессе образовательных учреждениях различного уровня.

Цель работы — описание опыта использования тематического портфолио в организации самостоятельной работы студентов заочного отделения, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование». Практическая значимость материалов статьи заключается в том, что в ней представлена оригинальная модель нового образовательного средства, его примерная структура, состоящая из трех блоков: 1) теоретического (документы, отражающие изучение теоретического содержания темы); 2) практического (творческие работы студента по изучаемой теме); 3) результативного (результаты освоения темы). Выделенные структурные элементы ориентируют студентов на изучение теоретического компонента каждой темы, ее понятийного аппарата, на составление библиографии и на практическое воплощение усвоенной теории при решении конкретных педагогических ситуаций. Кроме того, в статье приводятся примерные образцы таблиц с перечнями заданий, ориентирующих студентов на правильную организацию деятельности при составлении портфолио, и памятки по оценке его материалов.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов; портфолио; тематический портфолио студента; функции тематического портфолио; профессиональная подготовка; компетенции.

**Сведения об авторе:** Ольга Анатольевна Бизицова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

**Место работы:** Нижегородский государственный университет.

**Контактная информация:** 628617, г. Нижний Новгород, ул. Ленина, д. 56, e-mail: ol\_bz@mail.ru.

Высшее образование претерпевает существенные изменения как в содержании, так и в организации обучения студентов. Формирование у студентов вуза умений качественно и эффективно решать проблемы, которые могут возникнуть в процессе их будущей профессиональной деятельности, — одна из основополагающих задач высшего педагогического образования. Условием успешного решения данной задачи является компетентностный подход, предусмотренный в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01/050100 «Педагогическое образование» (степень «бакалавр»), овладение системой компетенций (ФГОС 2009).

Студент, обучающийся по профилю «Дошкольное образование», в результате освоения дисциплины «Теории и технологии развития речи детей» должен овладеть следующими компетенциями (ФГОС 2009):

*«Знать»* современные концепции и технологии речевого развития дошкольников; психолого-педагогические и лингвистические основы речевого развития дошкольников (ОК-1); вариативные и альтернативные программы развития речи (ПК-2);

*Уметь* диагностировать степень речевого развития детей; использовать результаты диагностики в прогнозировании их дальнейшего речевого развития и планировании педагогической работы с детьми (ПК-3); грамотно осуществлять работу по развитию речи детей (ПК-2);

*Владеть* опытом работы с научной и методической литературой по курсу (ОК-1); прове-

дения исследовательских заданий с детьми по выявлению речевых умений (ПК-3); осуществления педагогической деятельности по развитию речи детей дошкольного возраста (ПК-2)» (ФГОС 2009).

Особое место занимает общеобразовательная компетенция ОК-1 — владение опытом работы с научной и методической литературой по курсу, от которого зависит формирование других перечисленных компетенций. Опыт работы с научной и методической литературой студент приобретает в процессе внеаудиторной самостоятельной работы.

Реальностью современного профессионального образования при изучении студентами каждой учебной дисциплины становится изменение соотношения аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в сторону увеличения объема последней. Увеличение доли часов, отводимых на данный вид учебной деятельности, объясняется тем, что именно самостоятельная работа студентов является наиболее эффективным средством профессиональной подготовки в вузе. Использование этого важного резерва является фактором повышения качества вузовского образования, а также фактором развития потребности в самообразовательной деятельности и саморазвития студента как будущего профессионала. Неслучайно вопросам организации самостоятельной работы студентов и оценки ее результатов посвящено немало исследований. Особенно важно решение этих вопросов при обучении студентов-заочников. Новые требования к подготовке специалистов ставят перед преподавателем высшей школы зада-

чу разработки эффективных средств организации самостоятельной работы студентов.

Одним из таких средств может служить технология «Портфолио», основанная на компетентностном подходе (М. В. Бахарева, О. А. Бизинова, К. Э. Безукладников, Н. В. Зеленко, Е. В. Кравченко, А. Г. Могилевская, Г. В. Сороковых и др.). Идея ее использования в системе образования получила широкое распространение, но, как правило, она включается в образовательный процесс в качестве технологии альтернативного оценивания (О. А. Бизинова, К. Э. Безукладников, Е. В. Кравченко, Г. В. Сороковых, Е. Е. Федотова и др.).

Слово «портфолио» происходит от англ. portfolio — портфель или папка для документов. Сегодня словом «портфолио» называют список работ специалиста, представляющих его умения, навыки и знания с лучших сторон. В общем смысле слова — это некое досье, перечень образцов работ, снимков или достижений, визитная карточка соискателя, которая представляет его умения и навыки. Цель портфолио — убедить потенциального работодателя или клиента работать с соискателем. В педагогической литературе значение слова модифицируется в зависимости от особенностей образовательной технологии. Так, авторы выделяют различные типы этого документа, исходя из целей его создания.

*Первый тип портфолио* — это «папка достижений», направленная на повышение собственной значимости обучающегося и отражающая его успехи (похвальные грамоты, благодарственные письма и другие виды наград за учебу, достижения в спорте, общественной жизни и т.п.).

*Второй тип* — рефлексивный портфолио, раскрывающий динамику личностного развития, помогающий отследить результативность обучающегося как в количественном, так и в качественном плане. В эту папку собираются контрольные и творческие работы: сочинения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты, результаты психологических обследований и т.д. — то есть все то, что делалось в течение определенного срока (например, года). В переносе на вузовские программы это могут быть конспекты или планы непосредственно образовательной работы с детьми и сценарии проведения режимных моментов, развлечений, организации и проведения проектной деятельности с детьми и др.

*Третий тип* — проблемно-исследовательский портфолио, создание которого связано с написанием реферата, научной работы, статьи, тезисов, подготовкой к выступлению на конференции.

*Четвертый тип* — тематический портфолио, создаваемый в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса.

В педагогической литературе представлено довольно много вариантов портфолио, что свидетельствует о широком распространении соответствующей технологии в образовательных учреждениях. Она стала применяться не только для оценки достижений, но и для введения механизмов самоконтроля качества образования и развития, формирования умений адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно дальнейшего самосовершенствования.

В педагогике высшей школы портфолио определяется как «способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за определенный период его обучения» (Кравченко 2012: 120). Однако практика показала, что возможности данной технологии значительно шире оценивания, она может активно влиять и на другие образовательные процессы, в частности, стимулировать самостоятельную работу студентов, расширять возможности их самообучения, развивать умения планировать и организовывать свою образовательную деятельность (Игонина 2009; Кудрявцева 2008). Это новое качество сразу было замечено рядом исследователей, отразивших свои наблюдения в определениях портфолио: «отчет по процессу обучения учащегося (студента): что он узнал и как проходил процесс обучения»; «коллекция работ и образовательных результатов обучающегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения» (Новикова и др. 2008). Е. Ю. Кудрявцева присваивает портфолио статус «инструмента самообразовательной деятельности». Она обращает внимание на его потенциальные возможности в активизации деятельности студента, в стимулировании его стремления к профессиональному становлению (Кудрявцева 2008).

Ссылаясь на мнение Т. Б. Табардановой, Е. В. Игонина видит основную цель составления студентами портфолио не только в развитии их самостоятельности в образовательной деятельности и объективности самооценки, но и в повышении конкурентоспособности (Иго-

нина 2009). Рассматривая развитие профессиональных качеств личности студента как одно из значимых направлений применения этой папки документов, Е. В. Игонина выделяет ряд функций, указывающих на потенциальные возможности технологии в организации самостоятельной работы студентов: мотивационную, организационную, операциональную, рефлексивную (Игонина 2009).

Работая со студентами-заочниками (курс «Теория и технология развития речи детей»), мы использовали *тематический портфолио*, который создается, как уже было сказано выше, в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Это упорядоченная, структурированная совокупность документированных учебных достижений самостоятельной деятельности студента-заочника, отражающая динамику освоения им отдельной темы курса; качество самообразования и развития профессиональных компетенций студента; его самореализацию и самооценку.

«Тематический портфолио», создаваемый в процессе изучения определенной темы или отдельного модуля, задает систему самостоятельной работы студента. Принцип обучения был сформулирован для студентов так: «Делай посвоему, исходя из своих интересов, опыта и способностей, и оценивай результаты своей учебной деятельности в соответствии с этим». Но при этом содержание папки структурировалось таким образом, чтобы студенты освоили логику изучения темы с точки зрения научно-практической ориентации. Благодаря заданной структуре, можно судить об учебных, творческих и общих компетенциях студентов-заочников.

По каждой теме студентам предлагается собирать стандартизированный набор отдельных файлов. Каждый файл — это материал, необходимый для усвоения отдельной темы. Файлы содержат:

1) *документы, отражающие изучение теоретического содержания темы:*

– глоссарий (определение основных терминов, необходимых для формирования понятийного аппарата студентов);

– схемы или таблицы, раскрывающие теоретические и методические аспекты темы (классификации подходов, структурирование теоретических положений, алгоритмы технологий непосредственной образовательной деятельно-

сти с детьми, классификации методических приемов, средств и т.д.);

– конспекты или тезисы источников (рекомендуемых и дополнительных);

– библиографический список публикаций из современной периодики и их краткие аннотации и т.п.;

2) *практические творческие работы*, например:

– конспекты или планы непосредственной образовательной деятельности (НОД) с детьми;

– картотеки или «мини-сборники» игр для детей, раскрывающие технологии реализации задач по изучаемой образовательной области программы детского сада;

– сценарии различных форм работы с детьми;

– разработки организации проектной деятельности детей (детских, детско-родительских и др.);

– материал для работы с родителями (сообщения для родительских собраний, памятки, эскизы родительских уголков и пр.);

– компьютерные презентации для сопровождения различных форм работы с детьми (НОД, развлечения и др.) и их родителями (собрания, деловые игры и пр.);

– диагностический инструментарий для изучения достижений детей по данному аспекту работы (критерии и показатели, параметры оценки, методы исследования);

3) *результаты освоения темы:* рейтинг-лист; лист самооценки (рефлексии), включающий самооценку подготовки к занятию в его начале и в конце; тесты или педагогические ситуации, решенные дома или на занятии, с их оценкой; контрольные работы.

Структурные элементы предложенного студентам тематического портфолио отражают основные компетенции по усвоению содержания курса. Составление теоретического раздела ориентирует на приобретение опыта работы с теоретической и практической литературой (ОК-1, ПК-2); второй раздел — ПК-2, ПК-3. Третий раздел развивает умения самоанализа и самооценки.

Перед началом работы студентам даются задания, способствующие правильной организации деятельности. Это могут быть перечень терминов для составления глоссария, рекомендации к оформлению практического материала, в том числе форма таблицы и др. (*Пример 1*).

Пример 1

**Задание к изучению темы «Развитие у детей словообразовательных умений»**

1. Составить глоссарий к теме. Примерный перечень понятий: 1) мотивирующая основа слова, 2) производное слово, 3) производящее слово, 4) словообразование, 5) способ словообразования, 6) словообразовательное значение, 7) формант, 8) этимология, 9) этимологический анализ.
2. Составить схему выделенных исследователями принципов усвоения словообразования детьми.
- 3\*. Подготовить сообщение о понимании детьми словообразовательной структуры слова.
4. Выписать из программ содержание работы с детьми по обучению их **словообразованию** (конкретизировать программные задачи). Дать анализ двух (или более\*) вариативных программ, начиная с 1-й младшей группы и заканчивая подготовительной группой.
5. К каждой задаче подобрать игру или упражнение для ее решения. Оформить подобранные игры в виде таблицы или в виде картотеки.

Пример оформления таблицы

Программная задача	Игры и упражнения
1. Образовывать слова с уменьшительными и ласкательными суффиксами (2—3 года)	<i>Игровое упражнение «Ласковые имена». Цель: учить детей называть друг друга по имени ласково (Танечка, Олечка, Вовочка). Ход игры. Кратко излагается ход игры или упражнения.</i>
2.	

6. Подобрать стихи, в которых представлены однокоренные слова.
- 7\*. Составить конспект грамматического занятия с детьми, содержанием которого являются задачи по обучению детей словообразованию.

*Примечание.* Пункты, отмеченные звездочкой, выполняются по желанию, оцениваются как дополнительный балл за тему.

В дальнейшем студенты сами определяют и содержание глоссария, и форму представления материалов.

Как показывает анализ педагогических источников, одним из условий профессионального и личностного развития является осмысление и упорядочивание своей образовательной деятельности, систематизация ее опыта в словесном отчете, в выражении своего отношения к ее результатам (К. Э. Безукладников, Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская, Г. В. Сороковых и др.).

Использование технологии тематического портфолио позволяет преподавателю управлять самостоятельной работой заочников по изучению отдельной темы или всего курса, а студентам — целенаправленно осваивать тему курса, вынесенную на самостоятельное изучение. Предлагаемые памятки для анализа и оценки практических материалов (*Пример 2*) и листы оценки материалов по каждой теме (*Пример 3*) позволяют студенту дать объективную самооценку относительно усвоения каждой темы, увидеть свои достижения или пробелы.

Пример 2

**Памятка для анализа и самооценки  
картотеки игр и упражнений для обучения детей словообразованию**

**1. Полнота охвата программных задач в картотеке:**

- охвачены все программные задачи — 3 балла;
- нет материала по 1—2-м задачам — 2 балла;
- нет материала более чем по 2-м задачам — 1 балл.

**2. Конкретизация каждой задачи в речевом материале игр и упражнений** (конкретизация предполагает использование по каждому способу различных тематических групп слов и слов из разных частей речи, например, суффиксальным способом могут образовываться названия действующих лиц, посуды, притяжательные прилагательные, глаголы от звукоподражательных слов и т.д.):

- задача конкретизируется подробно — 3 балла;
- частичная конкретизация — 2 балла;
- отсутствие конкретизации — 1 балл.

**3. Ясность описания игры или упражнения:**

- описание дает полное представление об их содержании — 3 балла;

<ul style="list-style-type: none"> <li>нет полной ясности о содержании игры или упражнения — 2 балла;</li> <li>присутствует только название игры (упражнения) — 1 балл.</li> </ul>
<p><b>4. Наличие пометок о возрасте детей, для которых предназначены игры и упражнения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>пометки сделаны для каждого упражнения — 3 балла;</li> <li>пометки сделаны только в некоторых случаях — 2 балла;</li> <li>пометок нет — 1 балл.</li> </ul>
<p><b>5. Можно ли рекомендовать картотеку для использования в практике?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>можно без доработок и дополнений — 3 балла;</li> <li>можно, но с некоторой доработкой — 2 балла;</li> <li>может использоваться со значительной доработкой — 1 балл.</li> </ul>
<p><b>6. Презентабельность оформления:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>без замечаний — 3 балла;</li> <li>с небольшими замечаниями — 2 балла;</li> <li>небрежно — 1 балл.</li> </ul>

<i>Пример 3</i>			
<b>Памятка для оценки материалов портфолио по изучению темы «Обучение дошкольников способам словообразования»</b>			
	<b>Содержание портфолио</b>	<b>Самооценка</b>	<b>Оценка</b>
<b>Документы</b>	1. Глоссарий.		
	2. Материал о способах словообразования в русском языке.		
	3. Схемы, отражающие особенности усвоения детьми словообразовательной системы языка (понимания словообразовательной структуры, усвоения способов словообразования).		
	4. Сводная таблица для анализа программного содержания.		
	5. Схема «Направления работы по обучению детей словообразованию».		
<b>Творческие работы</b>	1. Картотека игр и упражнений для работы с детьми по словообразованию, подобранная в соответствии с программным содержанием (задание, выполненное подгруппами).		
	2. Подборка стихотворений по данному разделу для работы с детьми.		
	3. Творческие материалы, собранные по личной инициативе.		
<b>Результаты</b>	1. Лист самооценки усвоения материала темы.		
	2. Перечень документов в портфолио по изучаемой теме.		
	3. Выполнение тестов.		

Структура тематического портфолио помогает студентам не только в реализации текущей самостоятельной работы, но и оказывает помощь в сборе материалов при выполнении контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ, поскольку она задает своеобразный алгоритм изучения педагогической проблемы или темы.

Данную технологию можно использовать для различных целей, в зависимости от конкретной ситуации и конкретной дисциплины, включая поощрение самообучения и обеспечение подхода, при котором студенты могут самостоятельно определять траекторию своего профессионального развития, оценивать качество своих достижений. Для преподавателя вуза методика тематического портфолио является не только эффективной технологией оценива-

ния уровня усвоения курса студентом, но и помогает решать важные педагогические задачи, включая постоянную поддержку высокой учебной мотивации студентов; поощрение их активности и самостоятельности, расширение возможности обучения и самообучения; развитие навыков их рефлексивной и оценочной деятельности; формирование умения учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; возможность равной поддержки развития студентов.

Форма самостоятельной работы студента в процессе создания тематического портфолио — внеаудиторная, индивидуальная, по виду — это текущая самостоятельная работа, по содержанию заданий она носит теоретический, практический и исследовательский характер.

Как индивидуальная папка студента, в которой накапливаются теоретические и практические материалы, отражаются его индивидуальные достижения в профессиональном развитии, тематический портфолио может использоваться студентами в ходе педагогической практики и в будущей профессиональной деятельности.

Собранные студентом тематические папки по всем профильным дисциплинам могут быть представлены работодателю при устройстве на работу как свидетельство готовности выпуск-

ника к соответствующей профессиональной деятельности.

Таким образом, тематический портфолио можно рассматривать как технологию организации самостоятельной работы студентов-заочников, обеспечивающую самооценку результативности прохождения своей образовательной деятельности и динамики своего профессионального развития и, в конечном итоге, как технологию формирования профессиональных компетенций.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бахарева М. В., Никитина Э. В., Угольников Е. Г.* 2006. Использование технологии «учебный портфолио» // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование» 1, 41—45.

*Бизикова О. А.* 2009. Тематический портфолио как средство формирования компетентности студентов // Е. В. Гончарова (отв. ред.) Использование современных педагогических технологий в рамках модернизации образования: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманитар. ун-та, 88—91.

*Безукладников К. Э.* 2008. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе 8, 66—70.

*Зеленко Н. В., Могилевская А. Г.* 2009. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании 1, 61—63.

*Игонина Е. В.* 2009. Функции портфолио студента высшего учебного заведения // <http://gisap.eu/ru/node/734>. (2009. 7 февраля).

*Кныш И. А., Пастухова И. П.* 2008. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство // Среднее профессиональное образование 1, 69—73.

*Кравченко Е. В.* 2012. Портфолио в системе профессиональных достижений студентов // Сибирский педагогический журнал 7, 120—122.

*Кудрявцева Е. Ю.* 2008. Портфолио как инструмент самообразовательной деятельности учащихся // Профильная школа 4, 8—12.

*Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С.* 2008. «Портфолио» — новый и эффективный инструмент оценивания // Директор школы 2, 32—35.

*Сороковых Г. В.* 2007. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе 1, 54—58.

Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (2009, 25 декабря).

*Федотова Е. Е., Новикова Т. Г., Прутченков А. С.* 2005. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы // Школьные технологии 3, 171—180.

#### REFERENCES

*Bakhareva M. V., Nikitina E. V., Ugolnikova E. G.* In: Srednee professionalnoye obrazovaniye [Vocational education, journal supplement]. Vol. 1 (2006): 41—45. (In Russian).

*Bizikova O. A.* In: Ispolzovaniye sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy v ramkakh mdenizatsii obrazovaniya: materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. [Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference «Using modern pedagogical technologies in the context of modernization of Russian education». Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University for Humanities, 2009. (In Russian).

*Bezukladnikov K. E.* In: Inostranniy yazyki v shkole [Foreign languages in school]. Vol. 8 (2008): 66—70. (In Russian).

*Zelenko N. V., Mogilev A. G.* In: Standarty i monitoring v obrazovanii [Standards and monitoring in education]. Vol. 8 (2009): 61—63. (In Russian).

*Igonina E. V.* Funktsii portfolio studenta vyshego uchebnogo zavedeniya [Functions of university student portfolio]. Available at: <http://gisap.eu/ru/node/734>. (Accessed on February 7, 2009). (In Russian).

*Knysh I. A., Pastukhov I. P.* In: Srednee professionalnoye obrazovaniye [Secondary vocational education]. Vol. 1 (2008): 69—73. (In Russian).

*Kravchenko E. V.* In: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal [Siberian pedagogical journal]. Vol. 7 (2012): 120—122. (In Russian).

*Kudryavtseva E. Y.* In: Profilnaya shkola [Specialized school]. Vol. 4 (2008): 8—12. (In Russian).

*Novikova T. G., Pinskaya M. A., Prutchenkov A. S.* In: Direktor shkoly [School headmaster]. Vol. 2 (2008): 32—35. (In Russian).

*Sorokovykh G. V.* In: Inostranniy yazyki v shkole [Foreign languages in school]. Vol. 1 (2007): 54—58. (In Russian).

Federalniy obrazovatelnyy standart vyshego professionalnogo obrazovaniya [Federal educational standard of higher occupational education]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>. (Accessed on December 25, 2009). (In Russian).

Fedotov E. E., Novikova T. G., Prutchenkov A. S. Shkolnye tekhnologii [School technology]. Vol. 3 (2005): 171—180. (In Russian).

*O. A. Bizikova*  
Nizhnevartovsk, Russia

## PORTFOLIO AS A SELF-GUIDED LEARNING TECHNOLOGY FOR TRAINING EXTRAMURAL STUDENTS

**Abstract.** This paper is devoted to the issue of self-guided work as a learning activity of extramural pedagogical students majoring in preschool education. While the requirements towards future preschool teachers are being strengthened, there is a need to review the forms and technologies of pedagogical training and activate self-guided student work as an effective learning activity. Out-of-class self-guided work has a great educational potential, since allowing the students to develop the ability for independent research.

In this paper the author shares some experience in organizing self-guided work among students, particularly, by using a thematic portfolio for training extramural students. This type of a portfolio is applied not only as traditional technology for evaluating the learning outcomes, but also as a technology for organizing the teaching and learning process. The author has analyzed theoretical reference sources and approaches applied by the Russian researchers in defining the role of a portfolio as a teaching and learning technology in various educational institutions. The analysis has showed consent among Russian scholars in using this self-guided learning technology in field-specific courses for extramural students.

This work describes a thematic portfolio as teaching and learning technology, author's experience in using a portfolio, its structure, content and functions. The paper is of a particular practical significance, since it presents an original model of a thematic portfolio and its approximate structure consisting of three parts, including 1) theoretical part (documents reflecting the theoretical component of a particular subject); 2) practical part (creative student projects and works on a subject); 3) productive part (learning results on a subject). The portfolio structure suggested by the author can be used to arrange self-guided student learning of other pedagogical disciplines. The structural elements of the portfolio make students focus on studying a certain subject's theoretical component, its conceptual framework, on making a list of reference sources and on practicing the acquired theoretical knowledge in particular teaching situations. By applying the technology of a thematic portfolio, one meets major objectives of teaching the courses related to pedagogical theories and technologies of preschool education.

**Key words:** self-guided student work; portfolio; thematic student portfolio; functions of a thematic portfolio; occupational training; competences.

**About the author:** Olga Anatolyevna Bizikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and General and Social Education.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University.

УДК 378

*Н. В. Бочарова, К. П. Сажина*  
Москва, Россия

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** Социально-педагогическое проектирование — вид педагогической деятельности, который обладает большими возможностями для становления, развития и совершенствования конкретного обучающегося, педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом. Социально-педагогическое проектирование позволяет решать социальные проблемы педагогическими средствами, используя ресурсы социума и личности, коллектива. Феномен организационной культуры невозможен без коллектива, как носителя данной культуры конкретного предприятия. Формирование и развитие организационной культуры на основе социально-педагогического проектирования позволит оптимизировать данный процесс, сделав его структурированным, прозрачным и гибким для адаптации и своевременной коррекции.

Организационная культура как объект научного исследования рассматривается в рамках разнообразных подходов, на основе которых создаются различные ее теории, концепции и модели: культурологического, этнографического, феноменологического, функционального, организационного, деятельностного, психоло-

гического и морально-этического подходов. В основу данного исследования было положено агрегированное понятие организационной культуры как совокупности базовых ценностей (представлений), которые принимаются и разделяются большинством сотрудников и которые определяют неповторимость и индивидуальность данной организации на уровне как внешних, так и внутренних проявлений.

По результатам анализа определений и подходов к понятию «организационной культуры» и его содержанию, были выделены следующие ее составляющие (относительно организации, предприятия): наблюдаемые регулярно формы поведения, нормы и правила, доминирующие ценности, философия, управленческая культура, социально-психологический климат.

В настоящее время стало уже традиционным выделять три уровня в структуре организационной культуры, отмеченных в своих работах Э. Шейном: поверхностный «символический» уровень (артефакты); подповерхностный уровень (провозглашаемые ценности); базовый или глубинный уровень. Также рассмотрена ещё одна структура организационной культуры, которую также используют в практике изучения организационной культуры: Ф. Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать организационную культуру на основе следующих характеристик: осознание себя и своего места в организации; коммуникационная система и язык общения; внешний имидж работника; что и как едят люди, их привычки и традиции в этой области; осознание времени, отношение к нему и его использование; взаимоотношения между людьми; ценности; вера во что-то и отношение или расположение к чему-то; процесс развития работника и научение, трудовая этика и мотивирование.

В статье представлена краткая обобщенная модель социально-педагогического проектирования организационной культуры, которая включает следующие иерархически взаимосвязанные элементы: цель, субъект, этапы социально-педагогического проектирования, организационная культура, ее компоненты и уровни, потенциал социума и результат социально-педагогического проектирования.

Этапы и методы социально-педагогического проектирования позволяют быстро разработать эффективную стратегию формирования и развития организационной культуры конкретного предприятия, что позволяет говорить об актуальности социально-педагогического проектирования организационной культуры.

**Ключевые слова:** проектирование; социально-педагогическое проектирование; организационная культура; совершенствование; развитие.

**Сведения об авторах:** Наталия Владимировна Бочарова<sup>1</sup>, начальник отдела профессиональной переподготовки института дополнительного образования, старший преподаватель кафедры профессионального развития педагогических работников; Ксения Павловна Сажина<sup>2</sup>, аспирант кафедры педагогики и андрагогики Тюменского областного государственного института развития регионального образования.

**Место работы:** Московский городской педагогический университет<sup>1</sup>.

**Контактная информация:** 129226 Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1, e-mail: bnv\_mgpu@mail.ru<sup>1</sup>; e-mail: ksazhina@yandex.ru<sup>2</sup>.

Социально-педагогическое проектирование представляет собой частную реализацию общедидактической категории «проектирование». Суть последней заключается в создании прототипа желаемого объекта или состояния, нового «положения вещей», способного принести полезный результат (Проектирование образовательных процессов 2003). По мнению В. З. Юсупова, проектирование выступает как особый способ познания и преобразования действительности, поскольку оно содержит в своей основе идеи опережения и перспективы, «разности потенциалов» между реальным состоянием предмета проектирования и тем новым качеством, которое ему необходимо придать. Реализация проекта требует пошаговости (поэтапного приближения «потребного будущего»), совместности действий, объединения ресурсов и усилий, «разветвляющейся активности» участников (Юсупов 1999).

**Социально-педагогическое проектирование** рассматривается как *деятельность*, направленная на поиск и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических задач микросоциума. Этот вид деятельности представляет собой *субъектную форму участия* человека в социальном самоуправлении с целью совершенствования или преобразования систем различного уровня (Юсупов 1999). Конечным результатом участия человека в социальном самоуправлении является реструктурирование образовательного и воспитательного процессов с целью изменения качеств личности.

Объектом рассмотрения в данной статье является формирование организационной культуры в рамках использования возможностей социально-педагогического проектирования. Организационная культура существует в любой организации, но только сильная, позитивная

организационная культура оказывает положительное влияние на работников.

Как отмечает К. П. Сажина, существует множество подходов к определению организационной культуры: культурологический, феноменологический, функциональный, организационный, деятельностный, психологический и морально-этический, технологический и др. (Сажина 2015). Так, например, в работах Л. Смиркича анализируются различные модели организационных культур, которые ученый делит на два типа: организационная культура как подсистема, имеющая собственные функции, и организационная культура как сущностная характеристика организации. Вместе с тем, несмотря на дифференциацию, Л. Смиркич подчеркивает значение организационной культуры как управляющего механизма, способного воздействовать на членов группы благодаря разделяемым ими организационным нормам, ценностям, образцам поведения и другим конструктам, составляющим содержание их организационной культуры (Smircich 1983).

По результатам анализа подходов и определений к понятию «организационная культура» Е. Г. Шейном были выделены следующие ее составляющие: а) наблюдаемые регулярно формы поведения; б) нормы (существующие стандарты, ограниченные какими-либо рамками) и правила (официально предписанный способ поведения в той или иной конкретной ситуации); в) доминирующие ценности (верования или предположения, утверждения, ориентирующие индивида или группу на то, какое поведение можно считать недопустимым или допустимым); г) философия (выработанная организацией политика, отражающая ее убеждения); д) управленческая культура (ценности, нормы, принципы, стиль управления, имидж руководителя); е) социально-психологический климат (Шейн 2011).

В данной работе мы остановились на определении, сформулированном в статье Т. Г. Мясоедовой и Н. И. Малышевой, которые интерпретируют организационную культуру как совокупность «*базовых ценностей (представлений), которые принимаются и разделяются большинством сотрудников и которые определяют неповторимость и индивидуальность данной организации на уровне как внешних, так и внутренних проявлений*» (Мясоедова, Малышева 2009). Авторы называют такое понятие

«агрегированным», то есть таким, в котором несколько элементов объединены в единое целое, составляющее общую картину. Далее они продолжают: «Совокупность ценностей (свойств тех или иных предметов, процессов или явлений, позволяющих им служить образцами, ориентирами поведения участников организации, признаваемых большинством из них) в свою очередь создает философию деятельности компании, которая отражает восприятие организацией себя и своего предназначения, задает главные направления ее деятельности, формирует подходы к управлению и создает основу имиджа. Первоначально организационные ценности задаются руководством компании, со временем они меняются под воздействием факторов внешней и внутренней среды» (Мясоедова, Малышева 2009).

Организационная культура предполагает, что сотрудник будет стимулировать самого себя и влиять на деятельность других, направленную на достижение индивидуальных и общих целей организации. Важно, чтобы система мотивации (причем в большей степени ее нематериальная составляющая) соответствовала целям организации и ее культуре (Сажина 2015). Здесь и открывается реальная возможность использования социально-педагогического проектирования как инструмента управления организационной культурой — индивидуальной и коллективной.

Модель социально-педагогического проектирования организационной культуры включает следующие иерархически взаимосвязанные элементы: цель, субъект, этапы социально-педагогического проектирования, организационную культуру, ее компоненты и уровни, потенциал социума и результат социально-педагогического проектирования.

**Целью** модели выступает повышение уровня организационной культуры предприятия на основе социально-педагогического проектирования. Субъектами, осуществляющими целенаправленное подготовленное воздействие, являются сотрудник кадрового отдела, руководитель, специалист по социально-педагогическому проектированию организационной культуры. Данная цель — отправная точка моделирования социально-педагогического проектирования и одновременно первый элемент модели социально-педагогического проектирования организационной культуры (рис. 1).

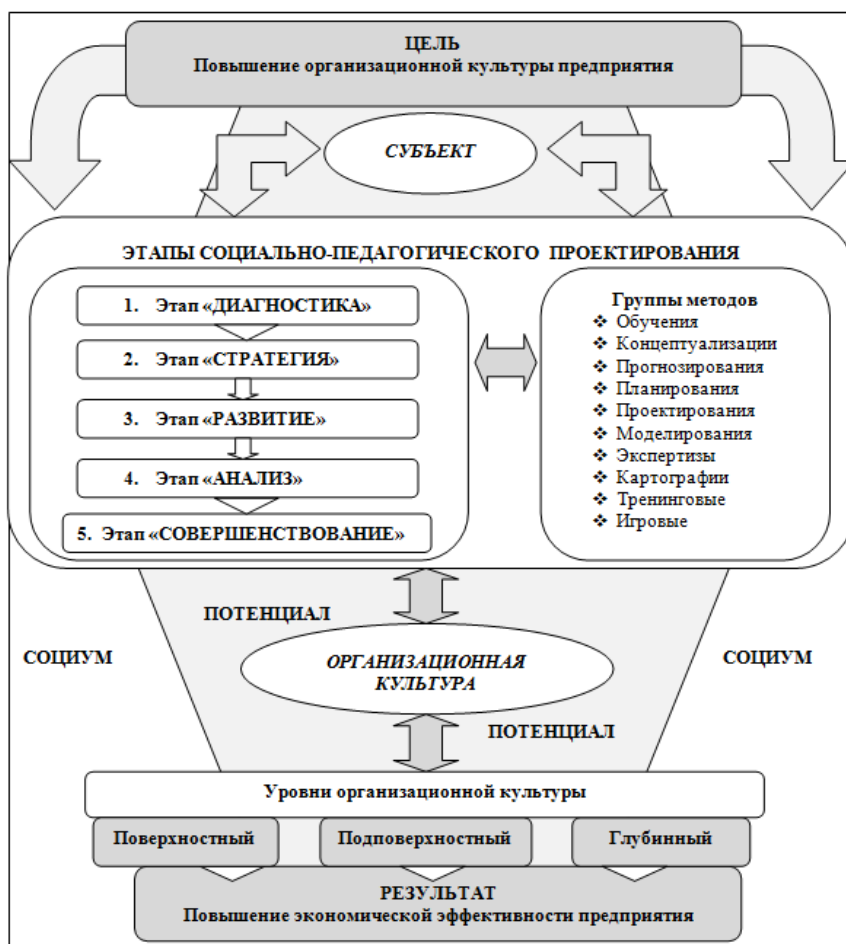


Рис. 1. Модель социально-педагогического проектирования организационной культуры предприятия

Социально-педагогическое проектирование является творческим процессом, базирующимся на научно обоснованной деятельности субъекта, осуществляющей организационную деятельность на различных ее этапах.

**Этапы социально-педагогического проектирования организационной культуры предприятия:**

1. Диагностика организационной культуры.
2. Разработка стратегии развития организационной культуры.
3. Реализация социально-педагогического проекта развития организационной культуры.
4. Анализ реализации социально-педагогического проекта развития организационной культуры.
5. Совершенствование результата деятельности по развитию организационной культуры.

**Первый этап** социально-педагогического проектирования организационной культуры является предварительным и заключается в

комплексной диагностике, которая способствует сокращению времени поиска оптимального пути развития организационной культуры.

Диагностика определяет эффективность организационной культуры на основе исследования ее уровней.

Для разработки стратегии развития организационной культуры (второй этап социально-педагогического проектирования) необходимо построение следующей модели. Однако такое действие требует серьезного теоретического обоснования.

В настоящее время стало уже традиционным выделять три уровня в структуре организационной культуры, установленные в работах Э. Шейна:

- 1) поверхностный «символический» уровень (артефакты) — все, что человек может ощущать и воспринимать; данный уровень включает в себя миссию организации (предназначение), историю организации, наблюдаемое

поведение (нормы и правила), культуру власти, личность руководителя, стили его управления, традиции, ритуалы, обряды, мифологию организации: лозунги, язык, героев;

2) подповерхностный уровень (провозглашаемые ценности) объединяет общечеловеческие и профессиональные установки, моральные нормы и верования, разделяемые членами организации и получающие отражение в символах и языке; восприятие ценностей носит сознательный характер и зависит от желания людей;

3) базовый, или глубинный, уровень — предположения и установки, принимаемые членами организации бездоказательно, в большинстве случаев неосознаваемые; это некий «воздух» организационной культуры, не имеющий запаха и вкуса, которым все дышат, но в обычном состоянии не замечают его; это своеобразная основа культуры организации, определяющая поведение людей, принятие тех или иных решений; этот уровень открыто не

выражается в артефактах, не может быть описан участниками организации (Шейн 2011).

В интернет-литературе часто делается ссылка на описание организационной культуры Ф. Харриса и Р. Морана, включающее 10 существенных характеристик, приложимых к любой группе людей, работающих в какой-либо организации. В предлагаемой нами модели мы опираемся на структуру Э. Шейна как наиболее обобщенную. Однако для диагностики требуется соответствующий эффективный инструментарий, с помощью которого можно производить уточнение критериев, показателей и определять стадию развития каждого из уровней организационной культуры. Потребность в таком инструменте заставила нас обратиться к исследованиям Ф. Харриса и Р. Морана, учитывая и их вариант научного анализа организационной культуры предприятия.

Реализация последующих этапов «Стратегия», «Развитие», «Анализ» программы происходит посредством реализации следующих групп методов (рис. 2):



Рис. 2. Классификация методов реализации социально-педагогического проектирования

**Второй этап** социально-педагогического проектирования организационной культуры предприятия «Стратегия» предполагает построение модели формирования и развития организационной культуры и отвечает на вопрос, каким образом будет происходить этот процесс. На данном этапе рассматриваются варианты включения методов социально-педагогического проектирования в повседневную жизнь предприятия. Также рассматривается возможность включения в социально-педагогическое

проектирование дополнительных методов по рекомендации специалиста, осуществляющего и направляющего процесс социально-педагогического проектирования.

**Третий этап** социально-педагогического проектирования — личностная самоорганизация «Развитие». Анализируется адаптация выбранной стратегии социально-педагогического проектирования организационной культуры в процессе ее реализации в повседневной жизни предприятия, а также, в случае необходимости,

производится коррекция данной стратегии посредством включения, исключения или замены используемых методов социально-педагогического проектирования. В ходе реализации данного этапа осуществляется анализ адаптации разработанной стратегии на тематических и результативных встречах, что позволяет вовремя осуществлять коррекцию, повышая эффективность социально-педагогического проектирования организационной культуры в целом.

**Четвертый этап** социально-педагогического проектирования — личностная самоорганизация «Анализ». На этом этапе необходимо произвести комплексную личностную и экспертную оценку реализации разработанной стратегии. Посредством методов экспертизы — измерительного, регистрационного, социального, экспертных оценок — осуществляется, на наш взгляд, максимально полная, разносторонняя оценка результатов реализации разработан-

ной стратегии. Результаты экспертизы подлежат анализу: как личностному, осуществляемому со стороны сотрудников предприятия, так и экспертному, осуществляемому субъектом социально-педагогического проектирования в лице руководителя или сотрудника кадрового отдела.

**Пятый этап** является завершающим и заключается в совершенствовании полученного результата деятельности посредством выбора одного из двух направлений дальнейших действий (рис. 3).

Предлагается два направления дальнейших действий, при этом у каждого из направлений, в силу учета индивидуальных особенностей развития организационной культуры предприятия и оценки эффективности процесса, также два уровня, что предполагает 4 варианта развития событий:

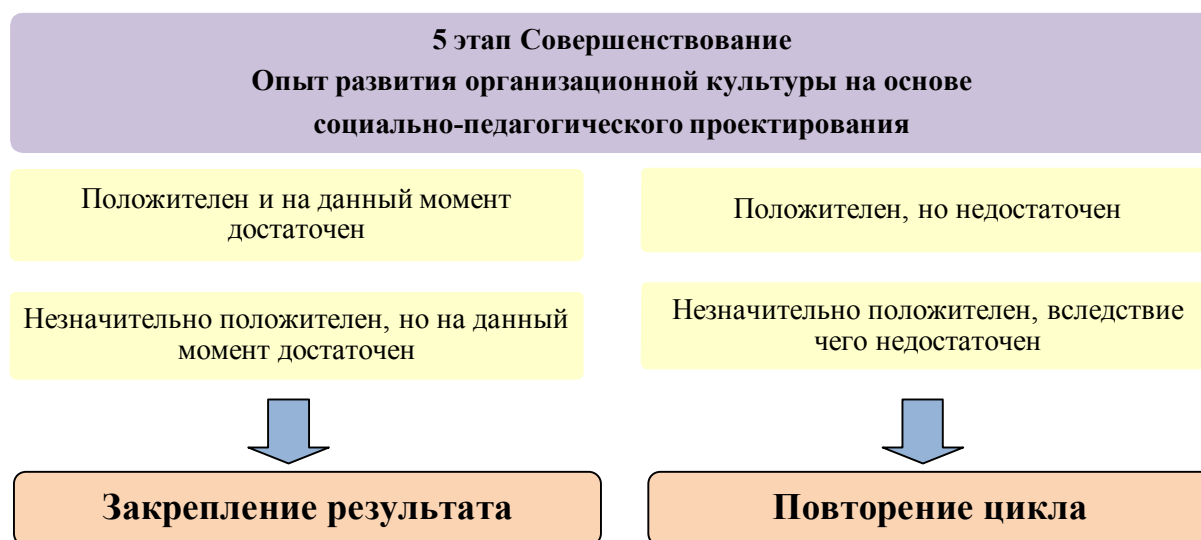


Рис. 3.

В данной статье приведены возможности социально-педагогического проектирования для формирования и развития организационной культуры, что является лишь началом в решении этой проблемы и требует более продолжительной и детальной разработки.

Совершенствование организационной культуры выступает в качестве частной цели социально-педагогического проектирования. Это позволяет говорить об универсальности метода социально-педагогического проектирования, т.е. возможности использования потенциала социальной среды для личности и коллектива,

и наоборот, — личности и коллектива для оптимизации социальной среды. Эта система взаимосвязей и взаимозависимостей весьма перспективна, т.к. способна развиваться с большой интенсивностью.

Материалы исследования используются в образовательных организациях высшего образования при профессиональной подготовке, а также на курсах повышения квалификации по проблеме формирования и развития организационной культуры и социально-педагогического проектирования.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бочарова Н. В. 2015. Социально-педагогическое проектирование личностной самоорганизации студентов вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Иванова О. А., Бочарова Н. В. 2013. Методология социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации студентов вузов // Школа будущего 5, 18—23.
- Дементьева О. М. 2014. Философские аспекты социально-профессиональной мобильности // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования 1 (36), 104—106.
- Мясоедова Т. Г., Мальшиева Н. И. 2009. Организационная культура российских корпораций // Менеджмент в России и за рубежом 3, 56—61.
- Проектирование образовательных процессов. 2003. Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук Г. Е. Муравьевой. Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО ШГПУ, 182.
- Соломанидина Т. О. 2003. Организационная культура компании. Москва: Управление персоналом, 456.
- Юсупов В. З. 1999. Основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования: Дис. ... д-ра. пед. наук. Киров.
- Шейн Е. Г. 2011. Организационная культура и лидерство. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер.
- Сажина К. П. 2015. Влияние организационной культуры образовательной организации на профессиональной развитие педагога // Коричко А. В. (отв. ред.). Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ч. II. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 318—320.
- Смирнич Л. 1983. Концепции культуры и организационного анализа // Административная наука. Ежеквартальник, 28.

## REFERENCES

- Bocharova N. V. Sotsialno-pedagogicheskoye projektirovaniye lichnostnoy samoorganizatsii studentov vuzov: Dis. ... kand. of ped. nauk [Socio-pedagogical design of personal self-organization of univeristy students: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2015. (In Russian).
- Ivanova O. A., Bocharova N. V. In: Shkola buduschego [School of the Future]. Vol. 5 (2013): 18—23. (In Russian).
- Dementieva O. M. In: Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Oryol State University]. Series: Noviye gumanitarniye issledovaniya [New humanitarian research]. Vol. 1 (36) (2014): 104—106. (In Russian).
- Myasoedova T. N. Malysheva N. I. In: Management v Rossii i za rubezhom [Management in Russia and abroad]. Vol. 3 (2009): 56—61. (In Russian).
- Proyektirovaniye obrazovatelnykh protsessov [Designing educational processes]. In: Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov [Interuniversity collection of scientific papers]. Shuya: Vest, 2003: 182. (In Russian).
- Solomanidina T. S. Organizatsionnaya kultura kompanii [Corporate culture of a company]. Moscow: Upravleniye personalom, 2003: 456. (In Russian).
- Yusupov V. Z. Osnovy sotsialno-pedagogicheskogo projektirovaniya v regionalnykh sistemakh obrazovaniya: Dis. ... d-ra ped. nauk [Fundamentals of socio-pedagogical designing in regional education systems: a thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Kirov, 1999. (In Russian).
- Shein E. G. Organizatsionnaya kultura i liderstvo [Organizational culture and leadership]. 3<sup>rd</sup> edition. St. Petersburg: Piter, 2011. (In Russian).
- Sazhina K. P. In: Kultura, nauka, obrazovaniye: probelmy i perspektivy: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of the IV Russian Scientific and Practical Conferece «Culture, science, education: problems and prospects»]. Part II. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2015: 318—320. (In Russian).
- Smirkich L. In: Administrativnaya nauka ezhekvartalno [Quarterly administrative science]. Vol. 28 (1983). (In Russian).

N. V. Bocharova, K. P. Sazhina  
Moscow, Russia

## SOCIAL AND INSTRUCTIONAL DESIGN OF CORPORATE CULTURE

**Abstract.** Social and instructional design is a kind of pedagogical activity with a great potential for the development and improvement of a particular student, teaching team or educational institution as a whole. Social and instructional design allows solveing social problems using pedagogical means, social, community and individual resources. Corporate culture as a phenomenon is impossible without a community acting as a carrier of a culture established in a particular company or organization. The development of the corporate clture based on the social and instructional design will enable optimizing the process and make it structured, transparent and flexible for adjustment and timely correction.

As an object of the study, corporate culture can be considered using a variety of approaches, including cultural, ethnographic, phenomenological, functional, organizational, activity, psychological, moral and ethical approaches. The study is based on the aggregate concept of the corporate culture as a set of basic values (ideas) accepted and shared by the majority of employees and defining the uniqueness and individuality of a practicular company or organization both internally and externally.

After analyzing the definitions and approaches to the concept of «corporate culture» we have identified the following its component: regular behavior patterns, rules and regulations, dominant values, philosophy, management culture, social and psychological climate.

It has become a tradition to identify three levels structure of corporate culture marked first in E.Shane's works, which includes a superficial «symbolic» level (artifacts), a subsurface level (declared values), and a basic or profound level. We have also considered another corporate culture structure proposed by F. Harris and R. Moran and considered the following features as self-awareness and understanding of a personal place in a company; communication system, language of communication; external image of an employee; eating habits; awareness of time, attitude towards time; relationships between colleagues in a company; values; faith and beliefs; personal development and learning activity; work ethics and motivation.

The paper contains a short summary of the social and instructional design model of corporate culture, which includes the following hierarchically interrelated elements: objective, subject, stages of social and instructional design, corporate culture, its components and levels, social potential and results of social and instructional design.

The stages and methods of social and instructional design allow developing an effective strategy for corporate culture of a particular company, which makes social and instructional design of corporate culture a relevant tool.

**Key words:** design; social and structural design; corporate culture; improvement; development.

**About authors:** Nataliya Vladimirovna Bocharova<sup>1</sup>, Head of the Department for Professional Retraining Institute of Supplementary Education, senior lecturer at the Department for Professional Development of Teachers; Kseniya Pavlovna Sazhina<sup>2</sup>, postgraduate student at the Department for Pedagogy and Andragogy.

**Place of employment:** Moscow City Pedagogical University<sup>1</sup>.

УДК 378.14

*Б. Ю. Васильев, Н. Г. Милованова*  
Тюмень, Россия

## **ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В данной статье исследуется проблема формирования морально-волевых качеств у курсантов военного вуза средствами учебных дисциплин. Приводится обоснование необходимости формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов. Проводится анализ учебных циклов, дисциплин и выявляются возможности по формированию морально-волевых качеств. Представлены фрагменты квалификационных требований по учебным дисциплинам и компоненты содержания учебных дисциплин, обеспечивающие формирование морально-волевых качеств у курсантов военных вузов.

Процесс обучения курсантов военного вуза требует от них постоянного напряжения нравственных, интеллектуальных и физических сил, а также проявления самостоятельности и активности, смелости и решительности. Обучение в военном вузе организовано по циклам, которые включают определенные Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования учебные дисциплины различные по содержанию, направленности и времени обучения.

Изучение литературных источников позволило выделить группу из 11 волевых качеств: целеустремленность, самообладание, инициативность, организованность, дисциплинированность, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, смелость, исполнительность, которые неразрывно связаны с моральным компонентом.

В формировании морально-волевых качеств у курсантов военных вузов участвуют дисциплины с различной направленностью и спецификой, которые формируют определенные морально-волевые качества, выявленные с помощью проведенного анализа нормативных документов.

Важнейшим аспектом учебных дисциплин у курсантов являются компоненты, такие как моральный, когнитивный, рефлексивный. Необходимым условием в формировании морально-волевых качеств у курсантов является непрерывное воздействие изучаемых дисциплин на протяжении всего периода обучения в военном вузе на формируемые качества. Постепенное повышение степени трудности заданий и ситуаций, моделирующих учебно-боевую деятельность, способны вызывать проявления морально-волевых качеств у курсантов в различных ситуациях.

Таким образом, разнообразные по форме и содержанию учебные дисциплины военного вуза являются важным средством в формировании морально-волевых качеств.

**Ключевые слова:** морально-волевые качества; возможности учебных дисциплин; военный вуз.

**Сведения об авторах:** Борис Юрьевич Васильев<sup>1</sup>, аспирант Тюменского областного государственного института развития регионального образования; Наталья Геннадьевна Милованова<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, проректор по учебной и научной работе.

**Место работы:** Тюменский областной государственный институт развития регионального образования<sup>2</sup>.

**Контактная информация:** e-mail: Vorik1985@yandex.ru<sup>1</sup>; 625000, г. Тюмень, ул. Малыгина, 73<sup>2</sup>; e-mail: natamil2004@mail.ru<sup>2</sup>.

Процесс обучения курсантов военных вузов организуется и проводится в соответствии с требованиями военной политики государства, согласно приказам и директивам Министерства обороны Российской Федерации. Его организационно-содержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы и планы боевой и профессионально-должностной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов.

Овладение военной специальностью проводится с использованием реальной и все более сложной боевой техники и вооружения, в условиях, максимально приближенных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими нагрузками. Процесс обучения требует от курсантов напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, самостоятельности и активности, смелости и решительности (Комиссаров 2009; Соловьев 2004).

Цель исследования — выявить и теоретически обосновать возможности учебных дисциплин по формированию морально-волевых качеств у курсантов военных вузов.

Анализ нормативных документов позволил выявить требования к военно-профессиональной подготовке выпускников в аспекте рассматриваемой проблемы. Так, согласно квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке выпускников, задачами профессиональной деятельности специалистов являются: управление морально-психологическим состоянием личного состава в интересах решения стоящих задач; руководство военно-педагогическим процессом в подразделении; поддержание высокой воинской дисциплины в подразделении; воспитание ответственности за качественное и своевременное выполнение задач инженерного обеспечения тактических действий; развитие в себе и у подчиненных чувства высокой личной ответственности перед своей родиной; правильное сочетание единоначалия и демократизма, развитие инициативы,

ведение работы по сплочению воинского коллектива (Квалификационные требования 2014).

Выпускник должен обладать военно-профессиональными компетенциями: способностью ориентироваться в исторических традициях и культуре воинского воспитания; способностью понимать исторический путь развития Вооруженных сил России; способностью решать задачи воспитательной работы (организовывать и проводить мероприятия государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, эстетического и культурного воспитания) с различными категориями военнослужащих; способностью на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности; демонстрацией понимания значимости своей будущей военной специальности, стремлением к ответственному отношению к исполнению служебных обязанностей; способностью управлять морально-психологическим состоянием личного состава в интересах решения стоящих задач, руководить военно-педагогическим процессом в подразделении; способностью применять требования общевоинских уставов ВС РФ в боевой обстановке и повседневной деятельности; способностью проведения анализа военно-исторического опыта для использования в современных условиях ведения боевых действий (ФГОС ВПО 2014).

Морально-волевые качества курсанта военного вуза: *самостоятельность и инициативность, самообладание, смелость и решительность, патриотизм, мужество, верность Отечеству, воинский долг*, — все это свойства личности, проявляющиеся в конкретных ситуациях и связанные с преодолением внешних и внутренних препятствий в соответствии с твердыми нравственными установками (Рудик 1962). Разные авторы выделяют от 10 до 34 волевых свойств личности (Ильин 2000: 117). Нами будет рассмотрено 11 волевых качеств: целеустремленность, самообладание, инициативность, организованность, дисциплинированность, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, смелость, исполнительность. Эти

качества структурируют моральный компонент личности, определяя ее профессиональные и жизненные установки. Формирование морально-го компонента курсантов осуществляется в процессе обучения. Большой вклад в организацию системного учебно-воспитательного процесса вносят профессионально ориентированные дисциплины военно-учебного заведения.

Известно, что обучение в военном вузе ведется в соответствии с направлением подготовки по военной специальности на основании требований ФГОС ВПО. Планирование учебного процесса происходит на основании учебного плана, который включает в себя циклы дисциплин. Перечень учебных циклов, дисциплин и время, отведенное на их изучение, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Перечень учебных циклов, дисциплин и среднее время на изучение

Индекс цикла учебных дисциплин	Наименование учебного цикла	Количество учебных дисциплин в цикле	Общее количество часов на изучение цикла	Среднее время на изучение дисциплин в цикле
С 1.	Гуманитарный, социальный и экономический цикл	13	1584	121
С 2.	Математический и естественнонаучный цикл	11	3060	278
С 3.	Профессиональный цикл	37	5004	135
С 4.	Физическая подготовка	1	400	400
С 5.	Практики и научно-исследовательский цикл	10	1080	108
С 6.	Государственная итоговая аттестация	3	1080	360

Из таблицы 1 видно, что количество дисциплин в циклах и время на их изучение распределено неравномерно, что говорит о специфике каждого из направлений.

Теоретический анализ литературы (квалификационных требований) по проблеме формирования морально-волевых качеств курсантов средствами учебных дисциплин позволил выделить те из них, изучение которых дает наи-

большой эффект в деле воспитания, оказывая заметное влияние на поведенческие установки курсантов. Рассмотрим возможности отдельных дисциплин из каждого цикла в формировании морально-волевых качеств на примере таблицы 2.

В таблице 3 представлены выдержки из квалификационных требований по учебным дисциплинам.

Таблица 2

Возможности отдельных дисциплин по формированию морально-волевых качеств

Наименование учебного цикла	Наименование учебной дисциплины	Формируемое морально-волевое качество
Гуманитарный, социальный и экономический цикл	«История России» «Военная история» «Общевоинские уставы» «Русский язык и культура речи»	патриотизм, верность Отечеству, воинский долг, нравственность, дисциплинированность, честь и достоинство
Математический и естественнонаучный цикл	«Инженерные заграждения» «Взрывное дело» «Переправы»	самообладание, решительность, организованность, дисциплинированность, выдержка, смелость, инициативность, самостоятельность, исполнительность
Профессиональный цикл	«Безопасность жизнедеятельности» «Водолазная подготовка» «Прикладная физическая подготовка» «Общая тактика» «Строевая подготовка» «Огневая подготовка»	самообладание, решительность, организованность, дисциплинированность, выдержка, смелость, самостоятельность, исполнительность, инициативность, целеустремленность, ответственность

Окончание таблицы 2

Наименование учебного цикла	Наименование учебной дисциплины	Формируемое морально-волевое качество
Физическая подготовка	Физическая подготовка	самообладание, решительность, организованность, дисциплинированность, выдержка, смелость, инициативность, самостоятельность, исполнительность, целеустремленность, терпеливость

Таблица 3

**Фрагменты квалификационных требований по учебным дисциплинам, направленные на формирование морально-волевых качеств**

Дисциплина	Знать	Уметь	Владеть
Военная история	Основные этапы военного развития России, исторический путь развития инженерных войск, сложившиеся отечественные воинские традиции, дни воинской славы России.	Использовать военно-исторический опыт в привитии личному составу патриотизма, верности воинской присяге и военным традициям; обобщать и анализировать опыт ведения боевых действий прошлых войн и современности.	Навыками анализа военно-исторических источников; методами военно-исторической науки при анализе современных войн и военных конфликтов; навыками самостоятельной работы в исследовательском процессе.
Организация воспитательной работы в ВСРФ	Основные принципы, методы, формы и средства военно-педагогической деятельности, содержание и систему работы командира по воспитанию и укреплению воинской дисциплины личного состава; пути, формы и методы формирования воинского мастерства; основные психические механизмы функционирования, формирования и развития воинов в различных видах деятельности.	Организовывать целенаправленное воспитательное воздействие на формирование личности военнослужащего, руководить самовоспитанием воинов подразделения; пользоваться основными методами воспитания личного состава, воплощать в практической деятельности черты офицера высокой педагогической культуры.	Основными методами изучения личности военнослужащего; навыками использования полученных знаний в условиях военной профессиональной деятельности; навыками организации и проведения индивидуально-воспитательной работы с различными категориями военнослужащих.
Инженерные заграждения, Взрывное дело, Переправы, Военные мосты, Военные дороги	Способы минирования дорог, аэродромов и населенных пунктов, особенности минирования дорог по опыту локальных войн и вооруженных конфликтов; способы уничтожения взрывоопасных предметов; особенности применения взрывчатых веществ, средств взрывания и подрывных зарядов в локальных войнах и региональных конфликтах.	Устанавливать и обезвреживать (уничтожать) основные образцы противотанковых мин отечественного производства; устанавливать и обезвреживать (уничтожать) основные образцы противопехотных мин отечественного производства.	Способами и порядком выполнения задач по разведке и разминированию дорог, местности и объектов; способами и порядком выполнения задач по устройству минно-взрывных заграждений; методикой организации подготовки и проведения занятий по взрывному делу.

Продолжение таблицы 3

Дисциплина	Знать	Уметь	Владеть
Водолазная подготовка	Теоретические основы водолазного дела и водолазной медицины; тактико-технические характеристики, устройство, принцип действия и правила эксплуатации водолазных снаряжений и средств обеспечения водолазных спусков, имеющих в инженерных войсках; причины и признаки водолазных заболеваний; правила и организацию спуска водолаза на глубину до 20 м.	Осуществлять контроль за подготовкой водолазного снаряжения к спускам под воду и устранению неисправностей, выявленных при проверках снаряжения; руководить водолажными работами на глубине до 20 м.	Правилами эксплуатации передвижной рекомпрессионной станции ПРС-ВМ.
Войсковая фортификация, Маскировка, Прикладная физическая подготовка, Тактика подразделений инженерных войск, Общая тактика, Радиационная, химическая и биологическая защита, Огневая подготовка из стрелкового оружия, Строевая подготовка, Управление подразделениями в мирное время.	Способы, средства разведки и системы наведения оружия армий иностранных государств; демаскирующие признаки войск и объектов; средства, способы и нормативы скрытия и имитации важных районов и объектов; основы ориентирования на местности, спасения и выживания в различных климатогеографических условиях; специальные упражнения, приемы и действия по развитию и совершенствованию военно-прикладных навыков; последовательность формирования военно-прикладных навыков и умений; методы развития и совершенствования военно-прикладных навыков и специальных качеств; условия сохранения жизни и здоровья в процессе прохождения военной службы; основные положения Военной доктрины Российской Федерации.	Действовать в составе взвода (отделения, расчета) при выполнении задач по скрытию и имитации войск и объектов; выполнять упражнения, приемы и действия, направленные на развитие военно-прикладных навыков и умений; самостоятельно проводить физическую тренировку для совершенствования специальных качеств; применять на практике специальные упражнения, приемы и действия при выполнении боевых и других задач; организовать порядок работы командира подразделения по планированию и проведению занятий по боевой подготовке, караульной и внутренней службе, воспитательной работы, поддержанию порядка и военной дисциплины, по противодействию террористическим актам.	Способами возведения войсковых фортификационных сооружений для ведения огня, для наблюдения и управления огнем, защиты личного состава, для пунктов управления; физическими основами маскировки от средств разведки и систем наведения оружия армий иностранных государств; навыками ориентирования на незнакомой местности, преодоления естественных и искусственных препятствий в пешем порядке, бегом и на лыжах, приемами рукопашного боя, техникой плавания в обмундировании с оружием; навыками выполнения упражнений по военно-прикладным видам спорта; навыками самоспасения и выживания в процессе служебной и боевой деятельности; навыками организации всестороннего обеспечения подчиненного подразделения и управления им в боевой обстановке и в повседневной деятельности в соответствии с должностным предназначением.

Окончание таблицы 3

Дисциплина	Знать	Уметь	Владеть
Физическая подготовка	Методику развития и совершенствования физических и морально-волевых качеств обучающихся средствами физической подготовки и различных видов спорта; закономерности использования физических упражнений для укрепления здоровья, основы закаливания, повышения устойчивости военнослужащих к различным факторам окружающей среды и профессиональной деятельности.	Организовывать все виды учебных занятий по физической подготовке; проводить утреннюю физическую зарядку, спортивно-массовую работу, самостоятельную физическую тренировку для повышения уровня физической подготовленности; выполнять все упражнения по основным разделам физической подготовки в соответствии с программой обучения.	Навыками выполнения упражнений по разделам физической подготовки; навыками организации и проведения всех форм физической подготовки; навыками организации и проведения проверки и оценки уровня физической подготовленности военнослужащих.

Важнейшим аспектом учебных дисциплин являются компоненты в формировании морально-волевых качеств у курсантов:

– *моральный компонент*, определяющий направление волевого усилия в любой ситуации и определяющий смысл его проявления. Цель формирования морально-волевых качеств заключается в том, чтобы придать волевым усилиям такую направленность, которая позволяет, по словам И.М. Сеченова, совершить нравственный подвиг. Тогда и преодолеваемые человеком трудности получают положительный эмоциональный оттенок (Шишков 2014).

П.А. Рудик (1962) пишет: «...Воспитание требуемых человеку волевых качеств органически и неразрывно связывается с его нравственным воспитанием. Оно...представляет собой единый педагогический процесс, в котором воспитание волевых и моральных сторон личности взаимосвязаны и не могут протекать раздельно: воспитание волевых качеств не может быть осуществлено без одновременного воспитания нравственных черт личности; в то же время моральное воспитание не может быть осуществлено вне волевой деятельности» (Шишков 2014). Чувство долга, сознание необходимости совершить героический поступок во имя других, преодолеть, казалось бы, непреодолимую усталость – все это характеризует сформированную в нравственном отношении личность, наличие у нее морального компонента воли (Яковлев 2014);

– *когнитивный компонент*, включающий в себя знания и представления о нравственных

ценностях и волевых качествах личности, стремление самопознания и самосовершенствования;

– *рефлексивный компонент*, включает в себя оценку индивидом себя и своих поступков с позиции моральных и нравственных норм и ценностей. Рефлексия и регулирование действий осуществляются на основе восприятия добра и зла, формируют способность к осмыслению своих возможностей обеспечить эффективное решение учебно-боевых задач в различных, в том числе и экстремальных условиях.

Необходимо отметить, что формировать морально-волевые качества курсантов следует непрерывно на протяжении всего периода обучения. Необходимо постепенно повышать степень трудности заданий и ситуаций, моделирующих учебно-боевую деятельность, которые способны вызывать проявления морально-волевых качеств.

Таким образом, учебные дисциплины военного вуза являются важным средством в формировании морально-волевых качеств. Разнообразные по форме и содержанию учебные дисциплины вызывают необходимые умственные и двигательные напряжения по преодолению внешних и внутренних препятствий с учетом моральных норм. Важными моральными нормами волевых качеств являются воинские исторические традиции, опыт боевых действий, требования воинских уставов.

#### ЛИТЕРАТУРА

Комиссаров С. М. 2009. Формирование позитивного внутриколлективного взаимодействия курсантов в военном вузе как педагогическая проблема // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири 10, 45—48.

Соловьев В. В. 2004. Содержание и организация психолого-педагогической подготовки курсантов военно-инженерного вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь.

Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников, утвержденные Начальником инженерных войск ВС РФ от 17.12.2014 г. (дополнение к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 190110 — Транспортные средства специального назначения (квалификация (степень) «специалист»)) // Архив Тюменского областного государственного института развития регионального образования.

Приказ Минобрнауки РФ от 24.12.2010 г. № 2076 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 190110 — Транспортные средства специального назначения (квалификация (степень) «специалист»)) // <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/723766> (2015 14 окт.).

Рудик П. А. 1962. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена // Проблемы психологии спорта. Москва: Российский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.

Ильин Е. П. 2000. Психология воли. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».

Шшиков А. И. 2014. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Москва.

Яковлев Д. С., Володин В. Н., Барыкин С. Ф. 2013. Сравнительный анализ физической и функциональной подготовленности курсантов инженерного вуза разных годов обучения // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта 5(99), 159—163.

Яковлев Д. С., Володин В. Н. 2014. Эффективность военно-прикладной физической подготовки в военно-инженерном ВУЗе // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы» (28 ноября 2014 г.). Ч. V. Москва: АР-Консалт, 45—46.

Яковлев Д. С., Володин В. Н., Гайсин Д. Р. 2014. Инновации в учебном процессе по физической подготовке военнослужащего инженерного вуза // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в психологии и педагогике». Уфа: Аэтерна, 185—186.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СОКРАЩЕНИЙ

**ФГОС ВПО** – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования  
**КТ** – Квалификационные требования

#### REFERENCES

Komissarov S. M. In: Sotsialnaya pedagogika i sotsialnaya rabota v Sibiri [Social pedagogy and social work in Siberia]. Vol. 10 (2009): 45—48. (In Russian).

Solovjev V. V. Soderzhniye i organizatsiy psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki kursantov voenno-inzhenernogo vuza: avtoref. ... kand. ped. nauk [The content and organization of psychological and pedagogical training of military students: An author's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Stavropol, 2004. (In Russian).

Kvalifikatsionniye trebovaniya k voenno-professionalnyy podgotovke vypusknikov, utverzhdenniye Nachalnikom inzhenernykh voisk VS RF ot 17.12.2014 goda (dopolneniye k federalnomu gosudarstvennomu standartu vyshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (spetsialnosti) 190110 Transportniye sredstva spetsialnogo naznacheniya (kvalifiktsiya (stepen) «spetsialist» [Qualification requirements for military graduates, approved by the Head of the engineering troops of the Russian Federation Armed Forces, dated 12.17.2014 (supplement to the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education in the training field (specialty) of 190110 Special purpose vehicles (qualification (degree) «Specialist»)]. Tyumen Regional Archive of the State Institute for Regional Education Development. (In Russian).

Prikaz Minobrnauki RF ot 24.12.2010 № 2076 «Ob utverzhenii i vvedenii v deistviye federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vyshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (spetsialnosti) 190110 Transportniye sredstva spetsialnogo naznacheniya (kvalifiktsiya (stepen) «spetsialist» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 24.12.2010 № 2076 «On approval and enactment of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the training field (specialty) of 190110 Special purpose vehicles (qualification (degree) «Specialist»)) // <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/723766> (Accessed on October 14, 2015). (In Russian).

Rudik P. A. In: Problemy psikhologii sporta [Problems of sports psychology]. Moscow: Russian State University of Physical Training, Sports and Tourism, 1962. (In Russian).

Ilyin E. P. Psikhologiya voli [Psychology of will]. Saint Petersburg: Piter, 2000: 288 p. (In Russian).

Shishkov A. I. Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti kursantov voennykh vuzov v khode taktiko-spetsialnoy podgotovki: Dis. ... kand. ped. nauk [Development of professional competence of military students during tactical and special training: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2014. (In Russian).

Yakovlev D. S., Volodin V. N., Barykin S. F. In: Ucheniye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta [Scientific notes of Lesgaft University]. Vol. 5 (99) (2013): 159—163. (In Russian).

Yakovlev D. S., Volodin V. N. In: Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Наука, образование, общество: tendentsii i perspektivy» [Collection of papers based on the proceedings of the International scientific and practical conference «Science, education and society: Trends and prospects» (November 28, 2014)]. Part V. Moscow: AR-Consult, 2014: 45—46. (In Russian).

Yakovlev D. S., Volodin V. N., Gaisin D. R. Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovatsionniye protsessy v psikhologii i pedagogike» [Collection of papers based on the proceedings of the International scien-

tific and practical conference «Innovative processes in psychology and pedagogy» (December 20, 2014)]. Ufa: Aeterna, 2014: 185—186. (In Russian).

*B. Y. Vasilev, N. G. Milovanova  
Tyumen, Russia*

## DEVELOPING PERSONAL MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF MILITARY STUDENTS THROUGH ACADEMIC COURSES

**Abstract.** The paper studies the issue of developing personal moral and volitional qualities of military students through academic courses and justifies the need to develop personal moral and volitional qualities of military students. The paper analyses educational cycles and courses, identifies opportunities for developing personal moral and volitional qualities, and presents parts of qualification requirements, units and components of various academic courses enabling the development of moral and volitional qualities of military students.

Training in a military college requires students to pay close attention to their moral, intellectual and physical qualities, to be independent and pro-active, courageous and determined. Training in a military college is done in cycles and courses, different in content, subject and training time and following certain federal state educational standards of higher education.

After analyzing the reference sources, the authors have identified 11 volitional qualities, including ambition, self-control, initiative, orderliness, self-discipline, perseverance, endurance, determination, independence, courage, diligence. These qualities are closely related to the moral component of personality.

Various academic courses mastered during training develop certain moral and volitional qualities of military students, identified through the analysis of regulatory academic documents.

Moral, cognitive, reflective components are most important aspects of the academic courses for military students. A continuous exposure to certain academic courses throughout the entire period of training in military college is a prerequisite for developing moral and volitional qualities of students. A gradual increase of difficulty of tasks and combat and training activities enable manifesting moral and volitional qualities of military students in different situations.

Thus, diverse academic courses for military students are an important tool in shaping their moral and volitional qualities.

**Key words:** moral and volitional qualities; resources of academic courses; military college.

**About the author:** Boris Yurevich Vasilev<sup>1</sup>, postgraduate student Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development; Natalia Gennadievna Milovanova<sup>2</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Education and Research.

**Place of employment:** Tyumen Regional State Institute for Regional Education Development<sup>2</sup>.

УДК 378

*В. С. Вербовская, А. Г. Гогоберидзе  
Санкт-Петербург, Россия*

## О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема готовности педагогов дошкольного образования к развитию эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста. Данная задача обозначена в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования. Авторы подчеркивают, что развитие эмоциональной отзывчивости в дошкольном возрасте представляет собой актуальную педагогическую задачу, не только заявленную политикой в области дошкольного образования, но и представляющую собой актуальную потребность современного общества, демонстрирующего снижение духовности, рост жестокости, дефицит доброты. В статье обосновываются факторы развития эмоциональной отзывчивости именно в дошкольном возрасте, для чего авторы обращаются к педагогическим источникам, прежде всего к гуманистической педагогической концепции. Факторами, обуславливающими развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольника, являются наследственность ребенка, его социальный и эмоциональный опыт, сформированный семейными отношениями; интенсивность процесса развития личности в детстве; сензитивность старшего дошкольного возраста для развития эмоциональной отзывчивости; возрастосообразность потребности социально значимой деятельности и социально значимых отношений; потенциал эмоционального развития в игре — ведущей деятельности дошкольного периода. Анализ факторов позволяет определить три направления в решении актуальной задачи развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста: ам-

плификация образовательной среды, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и готовность педагогов к развитию эмоциональной отзывчивости. Наибольшее внимание в статье уделяется именно готовности педагога к развитию эмоциональной отзывчивости у дошкольников. Авторы делают выводы проведенного исследования готовности педагогов дошкольной организации к развитию эмоциональной отзывчивости у детей. Полученные эмпирические результаты обнаружили, что более чем две трети педагогов не готовы к развитию эмоциональной отзывчивости дошкольников. По мнению авторов, причины неготовности педагогов носят как субъективный, так и объективный характер. Снижение эмоционального позитивного настроения современного педагога объясняется многими изменениями действительности: ростом нагрузки, отчетности и др. Однако эмоциональная отзывчивость самих педагогов — не только ведущее условие развития данного качества у детей, но и обязательное профессиональное качество, которое, согласно полученным результатам исследования, требует дополнительного педагогического внимания как на уровне профессиональной подготовки, так и на уровне переподготовки и повышения квалификации.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст; эмоциональная отзывчивость; педагогическая деятельность; развивающая среда; сензитивный возраст; эмоциональный и социальный опыт.

**Сведения об авторах:** Валерия Сергеевна Вербовская<sup>1</sup>, аспирант кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; Александра Гививна Гогоберидзе<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики.

**Место работы:** Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена<sup>2</sup>.

**Контактная информация:** e-mail: lerakandaurova@mail.ru<sup>1</sup>; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: alexandra@rshu.ru<sup>2</sup>.

Основной нормативно-правовой документ дошкольного образования — ФГОС — определяет и регламентирует деятельность педагогов дошкольной образовательной организации. Развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, эмоционального и социального интеллекта ребенка дошкольного возраста в ФГОС дошкольного образования определено в качестве задач педагогической деятельности. Между тем, сами данные понятия не нашли достаточного теоретического обоснования и практико-методического обеспечения в педагогической науке и практике к настоящему времени, что затрудняет выполнение обозначенных в ФГОС задач. По мнению С. А. Курносой, недостаточно проработанным является и сам понятийно-терминологический аппарат, что осложняет понимание содержания терминов «эмоциональная отзывчивость», «воспитание эмоциональной отзывчивости»; недостаточно разработаны диагностические процедуры, не позволяющие однозначно оценивать развитие данного качества у дошкольников; отсутствует методическая база разработанных методов, технологий и техник воспитания и развития данного качества у дошкольников в условиях дошкольного образования (Курносова 2008).

Актуальность развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста обусловлена не только нормативными ориентирами в области дошкольного образования, она продиктована потребностью современной жизни. Как подчеркивает Т. А. Андреевко, педагог

в повседневной жизни «регулярно сталкивается с ситуациями, когда дети испытывают радость от причиненной боли сверстникам, животным, при этом стремятся данное поведение снять на мобильные телефоны, показать свою значимость в глазах сверстников» (Андреевко 2013). Объяснение этим фактам автор находит в том, «что мы, взрослые, не смогли вовремя развить эмоциональную отзывчивость, доброжелательность» (Андреевко 2013). С точки зрения автора, эмоциональная отзывчивость является личностным качеством и представляет собой основу прагматического социального взаимодействия человека с миром других людей (Андреевко 2013). Наиболее распространенным определением эмоциональной отзывчивости является следующее: способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний (Зинченко, Мещерякова 1996).

Анализ педагогических теорий и концепций позволил выделить ряд факторов, способствующих развитию эмоциональной отзывчивости у дошкольников. Во-первых, развитие личности разворачивается и наиболее интенсивно протекает в детском возрасте, когда закладываются все системы жизнедеятельности и жизнеспособности развивающегося человека. В детстве закладывается и развивается вся психическая жизнь человека, при этом, как отмечал Л. С. Выготский, «эмоции являются “центральным звеном” психической жизни человека и, прежде всего, ребенка» (Выготский 1984). Следовательно, развитие эмоциональной отзывчи-

ности в детском возрасте обусловлено психогенетическими и социально-биологическими факторами. Ведущие концепции отечественной гуманистической педагогической мысли XIX—XX вв. (Ш. А. Амонашвили, А. В. Запорожец, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, В. Т. Кудрявцев, А. Б. Орлов, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин и др.) отражают значимость, уникальность и самоценность детского периода в развитии человека и подчеркивают необходимость насыщения содержания и форм организации педагогического процесса, содействующего развитию личности ребенка, а также ведущую роль педагога в данном процессе (Амонашвили 1995; Гогоберидзе 2005).

Во-вторых, развитие эмоциональной отзывчивости наиболее актуально в дошкольном возрасте, когда, по мнению Т. А. Андреенок, «важно не упустить природной способности ребенка выходить за пределы индивидуального эмоционального опыта, поскольку лежащие в ее основе “механизмы” — социальная перцепция, проекция, эмпатия, идентификация, децентрация при отсутствии в сензитивный период помощи извне развиваются слабо» (Андреенок 2013). Сензитивность именно старшего дошкольного возраста для развития эмоциональной отзывчивости доказана результатами современных исследований И. В. Груздовой, Н. А. Довгой, Ю. В. Лебедевой, Л. Н. Мартыновой, С. О. Тулайкиной, Л. В. Ясинских и др.

Вместе с тем, С. А. Курносова, Л. Л. Пилипенко, А. В. Славская в своих исследованиях обращаются к необходимости развития и воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников. На наш взгляд, позиция авторов не является противоречивой и, напротив, подчеркивает недостаточность сформированности данного личностного качества в дошкольный период детства, что и заставляет ставить педагогические задачи по формированию, воспитанию, развитию эмоциональной отзывчивости в следующем периоде — возрасте младшего школьника.

В-третьих, развитию эмоциональной отзывчивости у дошкольников способствует формируемая в данном возрасте потребность в социально значимой деятельности и социально значимых отношениях. В своих работах А. В. Запорожец подчеркивал, что в данном возрасте формируется регуляторная подсистема, которую составляют ценности, мотивы, эмоции, а они, в свою очередь, «эволюционируют от уз-

коиндивидуальных, обеспечивающих персональные биологические нужды ребенка, к широкосоциальным, ориентированным на нравственные нормы и потребности других людей» (Запорожец 2000).

В-четвертых, известно, что ведущей деятельностью дошкольников является игра. Именно в игре дети учатся переживать различные чувства, формируя индивидуальный эмоциональный и социальный опыт. Еще В. В. Зеньковский отмечал, что незакрепленные психическим выражением чувства (выраженные образами, эмоциями) проходят через душу ребенка, не оставляя следа (Зеньковский 1995). Выражение, закрепление и присвоение детьми переживаемых чувств обеспечивается самим процессом игры. Следовательно, чем насыщеннее и разнообразнее деятельность дошкольников, тем шире и ярче палитра переживаемых чувств и, следовательно, формируемых и выражаемых эмоций.

Наконец, в-пятых, развитие эмоциональной отзывчивости детерминировано наследственностью и социальным опытом ребенка, что определяет ее как индивидуальное качество и требует учета индивидуальных особенностей ребенка и особенностей его семейного общения.

Таким образом, перечисленные факторы позволяют заключить, что развитие эмоциональной отзывчивости является сложной педагогической задачей, требующей разнообразной насыщенной образовательной среды, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и готовности педагогов к развитию эмоциональной отзывчивости.

Роль педагога дошкольного образования в развитии эмоциональной отзывчивости дошкольников безусловна. У детей дошкольного возраста эмоциональная зависимость от взрослого, значимого взрослого ярко выражена. Поведение взрослого является примером для ребенка. Доверительность, доброжелательность, отзывчивость, социальная чувствительность взрослого являются необходимыми условиями развития эмоциональной отзывчивости ребенка. В то же время, к пяти-шести годам ребенок более активно реагирует на сверстников, стремится разделить с ними свои эмоции и чувства. Большое значение также имеет опыт эмоционального взаимодействия в семье, в которой воспитывается ребенок. Однако, как отмечает А. Д. Кошелева, эффективность процесса развития эмоциональной отзывчивости зависит от

организованного взаимодействия семьи и педагогов (Кошелева 2002).

Следует уточнить, что эмоциональная отзывчивость как личностное качество может проявляться на явления природы (вызывать восхищение красивым видом, сожаление о плохой погоде и т.п.); на животных (умиляться, жалеть, сострадать); на героев сказок, мультфильмов, фильмов, рассказов, пьес (сопереживать вместе с героями); на музыку, в соответствии с создаваемым ею настроением. Однако наибольшее значение эмоциональная отзывчивость имеет в отношениях между людьми. Семантический анализ содержания самого понятия «эмоциональная отзывчивость» обращает нас к таким терминам, как децентрация, эмпатия, эмоциональный отклик, выражающим как минимум небезразличное отношение к людям, требующим необходимого нравственного уровня человеческого взаимодействия, что отражает гуманистическую позицию в целом. Эффективность социального взаимодействия является результатом и условием успешности социализации подрастающего поколения, что подчеркивает социализирующую функцию эмоциональной отзывчивости. Следовательно, наибольшее значение имеет развитие эмоциональной отзывчивости именно к другим людям, что возможно развивать только во взаимодействии с другими людьми — детьми и взрослыми. Таким образом, развитие эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации в процессе взаимодействия детей и взрослых требует готовности педагогов.

Одной из задач нашего исследования является задача изучения готовности педагогов дошкольного образования к развитию эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. Решение данной задачи предполагает изучение уровня знаний педагогов дошкольной организации о феномене эмоциональной отзывчивости в целом. Необходим анализ мнений педагогов о проблеме развития эмоциональной отзывчивости, об особенностях эмоционального развития современного ребенка, а также о степени организации педагогами деятельности, направленной на развитие эмоциональной отзывчивости в условиях дошкольной организации. В процессе наблюдения нами оценивались следующие позиции: организуется ли деятельность детей, направленная на развитие эмоциональной отзывчивости, и как

часто; какие виды деятельности чаще всего направлены на развитие эмоциональной отзывчивости; отбирается ли педагогами специально содержание для развития эмоциональной отзывчивости у детей; ведется ли учет педагогами индивидуального эмоционального отношения ребенка к определенным видам деятельности.

Для педагогов была разработана специальная анкета, позволяющая: а) оценить степень понимания эмоциональной отзывчивости; б) определить актуальность проблемы развития эмоциональной отзывчивости; в) произвести фиксацию отличий и особенностей эмоционального развития современных дошкольников; г) установить степень, характер, направленность проявления эмоциональной отзывчивости детьми в процессе общения и игры; д) выявить предпочитаемые детьми виды деятельности.

Обработка, анализ и осмысление полученных результатов позволяют сделать следующие выводы:

- большинство педагогов (78%) не акцентируют внимания на развитии эмоциональной отзывчивости, считая, что применяемая образовательная программа и среда дошкольной организации в достаточной степени способствуют развитию данного качества;

- в то же время более половины (62%) педагогов подчеркивают актуальность и важность развития эмоциональной отзывчивости у современных дошкольников;

- самоанализ содержания образовательной деятельности педагогами выявил недостаточную актуализацию содержания на развитии эмоциональной отзывчивости;

- осмысление педагогами содержания понятия «эмоциональная отзывчивость», особенностей развития, в том числе эмоционального, современного дошкольника, тем не менее, актуализировало данную проблему для самих педагогов. Так, все педагоги отметили, что современные дети отличаются от своих сверстников десять-пятнадцать лет назад. По мнению педагогов с большим стажем работы, современные дошкольники меньше общаются друг с другом, все больше стараются играть и заниматься в одиночку, особенно с персональными техническими средствами; нередко неадекватно реагируют на различные эмоциональные проявления сверстников; спектр эмоций значительно беднее; ярче выражают эмоции на знакомых героях мультфильмов, чем на эмоциях друзей; очень редко самостоятельно проявляют

эмоциональный отклик, чаще подражают; новые эмоциональные проявления вызывают у детей затруднения;

– фиксация видов деятельности, в которых дети чаще и активнее проявляют эмоциональную отзывчивость, по мнению педагогов, выявила следующие виды: музыкальные и танцевальные занятия, совместные подвижные игры, чтение и разбор нравственно-этических ситуаций.

Кроме того, педагогами отмечено, что участие в исследовании заставило их обратить внимание на проблему развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников как важную и своевременную; пересмотреть содержание своей деятельности, изменить собственное отношение к данной проблеме как педагогической задаче. Между тем, совокупность полученных результатов позволяет нам заключить, что две трети практикующих педагогов дошкольных организаций не готовы к развитию эмоциональной отзывчивости у детей.

Анализ полученных результатов и дальнейшие рассуждения позволили нам определить, что неготовность педагогов к развитию эмоциональной отзывчивости, кроме объективных причин, разрешаемых специальным обучением педагогов и педагогической рефлексией, имеют и объективно-субъективные причины, требующие обращения к эмоциональной отзывчивости самих педагогов. По мнению В. В. Бойко, эмоциональная отзывчивость как свойство личности, характеризующееся легкостью, быстротой и гибкостью широкого диапазона эмоциональной реакции на разные воздействия, является непременным профессиональным качеством педагога (Бойко 2008). Педагог, активно и искренне эмоционально реагирующий, отзывающийся на ситуацию, сюжет, событие, тем самым воспитывает эмоциональную отзывчивость в детях.

Мы полагаем, что недостаточная готовность современного педагога дошкольной образовательной организации к развитию эмоциональной отзывчивости детей объясняется:

– высокой психоэмоциональной нагрузкой педагогической профессии, нередко являющейся причиной эмоционального выгорания педагогов;

– интенсивным развитием материально-технической базы дошкольных организаций, сокращающей время для непосредственного общения педагога с детьми и детей между собой;

– непрекращающимися нововведениями и изменениями в системе образования, требующими гибкости, мобильности педагога, дополнительных затрат на адаптацию и соответствие новым условиям;

– снижением эмоциональной составляющей в коммуникации из-за утраты регулярного межличностного общения вследствие замены непосредственного диалога на электронное письмо, мобильное сообщение, которые не отражают и не передают переживаемые эмоции;

– эмоционально-информационными перегрузками под воздействием теле-, видео-, медиа-, интернет-источников в открытом информационном пространстве. В результате информационно пресыщенный человек включает защитные психологические механизмы — апатию, равнодушие.

Снижение эмоциональной отзывчивости, безусловно, важная современная проблема для человеческого общества, но наибольшую тревогу она вызывает именно в обращении с детьми. Негативные изменения в эмоциональном развитии современного ребенка могут привести к расстройствам. Так, термином «алекситимия», предложенным Питером Сифнеосом (Peter Emmanuel Sifneos) в 1973 г., обозначается расстройство, связанное с затруднениями в определении и вербализации собственных эмоций и эмоций других людей; сложностями в различении эмоций и телесных ощущений; с дефицитом эмоциональных реакций и др.

Следовательно, сохранение эмоциональной отзывчивости педагогов как ведущего условия развития данного качества у воспитанников представляется не менее важной педагогической задачей. Педагогическая экспрессия, проявление сочувствия, сопереживания, позитивных эмоций в процессе профессиональной деятельности, установка на децентрации в субъект-субъектных отношениях — ведущие качества эффективного профессионала, которые обеспечат создание необходимых условий для развития эмоциональной отзывчивости у дошкольников. К таким условиям следует отнести:

– обогащение нравственно-ценностным содержанием всех видов деятельности дошкольника;

– формирование эмоционально-ценностных смыслов в представлениях ребенка о себе, о людях, о природе, о произведениях искусств в организованной педагогической среде;

– инициация субъектности дошкольника во всех видах деятельности и формирование эмоционально-ценностного отношения к разным видам деятельности;

– активизация и эмоциональное насыщение межличностного взаимодействия в условиях детского сада в системах педагог—ребенок, педагог—родитель, ребенок—ребенок;

– оказание педагогического сопровождения развивающейся потребности ребенка в соци-

ально активной и социально значимой деятельности, детерминирующей развитие эмоциональной отзывчивости.

Таким образом, в решении данной проблемы первоочередной задачей стоит задача подготовки педагогов дошкольного образования к развитию эмоциональной отзывчивости у детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Амонашвили Ш. А.* 1995. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 12—13.

*Андреевко Т. А., Алекинова О. В.* 2013. Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 27—29.

*Бойко В. В.* 2008. Психоэнергетика. Санкт-Петербург: Питер Пресс.

*Выготский Л. С.* 1984. Собрание сочинений. Т. 4. Москва: Педагогика.

*Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А.* 2005. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».

*Запорожец А. В.* 2000. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду 2—3, 10.

*Зеньковский В. В.* 1995. Психология детства. Екатеринбург: Деловая Книга.

*Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А.* 2002. Эмоциональное развитие дошкольников. Москва: Академия

*Курносова С. А.* 2008. К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости // Начальная школа: плюс-минус 4, 50.

Психологический словарь. 1996 / Зинченко В. П., Мещерякова Б. Г. (ред.). М.: Педагогика-Пресс.

#### REFERENCES

*Amonashvili Sh. A.* Razmyshleniya o gumannoy pedagogike [Reflections on humane pedagogy]. Moscow: Izdatelsky dom Shalvy Amonashvili, 1995: 12—13. (In Russian).

*Andreevko T. A., Alekinova O. V.* In: Aktualniye problem pedagogiki: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. [Proceedings of the IV International Scientific Conference «Topical problems of pedagogy»]. Chita: Molodoy ucheniy, 2013: 27—29. (In Russian).

*Boiko V. V.* Psikhoenergetika [Psychoenergetics]. Saint Petersburg: Piter Press, 2008. (In Russian).

*Vygotsky L. S.* Sobraniye sochineniy [Collected works]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. (In Russian).

*Gogoberidze A. G., Derkunskeya V. A.* Teoriya i metodika muzykalnogo vospitaniya detey doshkiolnogo vozrasta: ucheb. posobiye dlya stud. vysch. ucheb. zavedeniy [Theory and methodology of musical education for preschool children: A teaching guide for university students]. Moscow: Akademiya, 2005. (In Russian).

*Zaporozhets A. V.* In: Psikholog v detskom sadu [Preschool psychologist]. Vol. 2—3 (2000): 10. (In Russian).

*Zenkovsky V. V.* Psikhologiya detstva [Psychology of childhood]. Yekaterinburg: Delovaya Kniga, 1995. (In Russian).

*Kosheleva A. D., Pereguda V. I., Shagraeva O. A.* Emotsionalnoye razvitiye doshkolnikov [Emotional development of preschoolers]. Moscow: Akademiya, 2002. (In Russian).

*Kurnosova S. A.* In: Nachalnaya shkola: plus-minus [Elementary school: Plus and minus]. Vol. 4 (2008): 50. (In Russian).

Psikhologichesky slovar [Psychological Dictionary]. Moscow: Pedagogika-Press, 1996. (In Russian).

*V. S. Verbovskaya, A. G. Gogoberidze,  
Saint Petersburg, Russia*

### ON THE TEACHERS' READINESS TO FOSTER EMOTIONAL RESPONSIVENESS OF PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The paper considers the issue of the preschool teachers' readiness to foster emotional responsiveness of preschool children, as stipulated by the Federal State Standard of Preschool Education. The authors emphasize that it rather topical pedagogical issue to develop emotional responsiveness of preschool children, which is not only stated as a task of preschool education policy, but also a as need of modern society facing decreased level of spirituality and kindness and increased violence. Analyzing the reference educational sources and the humanistic educational concept, the authors justify the factors of emotional responsiveness of preschool children, including heredity; social and emotional experience developed in the family; intensity of personal development in childhood; sensitivity

of preschoolers for developing emotional responsiveness; age coherence between the needs for social activities and socially significant relationships; potential for emotional development in a game as the leading preschool activity. After analyzing these factors, the authors determined three aspects in solving the urgent problem of fostering emotional responsiveness of preschool children, such as amplifying the educational environment, considering individual characteristics of each child and developing teachers' readiness to foster emotional responsiveness. The authors pay much attention to the teacher's readiness to foster emotional responsiveness of preschool children, study this quality among preschool teachers and make relevant conclusions. The empirical results gained through the practical study have showed that more than two thirds of teachers are unwilling to develop emotional responsiveness of preschoolers. The authors believe this fact is due to both subjective and objective reasons. Low level of teachers' positive emotional attitude can be explained through increasing teaching load, stricter reporting requirements and other changes in working conditions. However, the emotional responsiveness of teachers themselves is not only the leading condition for fostering this quality in children, but also an essential professional quality. According to the results of study, it requires further pedagogical attention, both at the level of training, and the level of further and advanced education.

**Key words:** preschool age; emotional responsiveness; educational activities; developing environment; sensitive age; emotional and social experience.

**About the authors:** Valeria Sergeevna Verbovskaya<sup>1</sup>, postgraduate student Herzen State Pedagogical University of Russia; Alexandra Givivna Gogoberidze<sup>2</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department for Preschool Pedagogy

**Place of employment:** Herzen State Pedagogical University of Russia<sup>2</sup>.

УДК 377.3

*А. В. Кандаурова*  
*Тара, Россия*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К СОВРЕМЕННОМУ ПЕДАГОГУ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ И В ЕВРОПЕ, В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (по материалам учительского манифеста для XXI в. «Образование — для изменений. Изменения — для образования»)**

**Аннотация.** В статье анализируется Учительский манифест для XXI в. «Образование — для изменений. Изменения — для образования», представляющий собой реакцию европейской педагогической общественности на изменения социального взаимодействия в современном мире. Изменения, происходящие в обществе, в России, в мире в целом, безусловно, влияют на образовательное пространство, нередко вызывая деструктивные его изменения. Реакция на влияние социальных изменений может анализироваться на различных уровнях, но в статье доказывается, что уровень профессионально-педагогического сообщества является самым адекватным и оперативно реагирующим. В качестве примера реакции на происходящие изменения действительности в статье анализируется документ, составленный зарубежными педагогами. Результаты анализа доказали, что требования к педагогам XXI в. европейского сообщества, выраженные в манифесте, идентичны тем требованиям, которые предъявляются к учителям современной России. Общемировые требования к педагогам обусловлены общемировыми тенденциями изменений социального взаимодействия в условиях открытого социального общества, развития цифровых технологий, науки, информационно-коммуникативного пространства, роста общемировых экологических проблем и др.

Основным выводом анализа, приведенного в статье, является положение о необходимости меняться самому педагогу, чтобы обеспечить адекватное современным требованиям развитие и образование своим ученикам. Только педагог, готовый к изменениям, включенный в систему обучения через всю жизнь, способен обеспечить своим обучающимся весь потенциал формального, неформального и информального образования в контексте современности. Именно данная позиция отражена в анализируемом манифесте европейского педагогического сообщества и созвучна требованиям российской действительности, предъявляемым научно-педагогическим обществом и родительской общественностью к современным российским учителям. Объективность и перманентность изменений детерминирует необходимость непрерывного профессионального образования и самих педагогов как образования в течение всей жизни в интеграции формального, неформального, информального образования.

**Ключевые слова:** изменение; вызовы изменений; социальное взаимодействие; педагогическая деятельность; непрерывное образование; компетенции.

**Сведения об авторе:** Анна Валерьевна Кандаурова, кандидат педагогических наук, доцент.

**Место работы:** Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина.

**Контактная информация:** 646535, г. Тара, ул. Университетская, д. 2; e-mail: kandaurova@list.ru.

Происходящие в мире изменения в силу своей масштабности, динамичности, скорости и вариативности стали сущностной характеристикой современной действительности. Изменения касаются всех сфер человеческой жизнедеятельности, вызывают неопределенность сложившихся стереотипов социального взаимодействия в профессиональной и повседневной жизни человека. Современная действительность, характеризующаяся изменениями различного масштаба, от глобализации до изменений локального социально-политического или социально-экономического характера, диктует необходимость осмысления, рефлексии происходящих изменений как ведущей категории повседневности.

Осмысление категории изменения имеет значение для любой профессиональной области, но особенно актуальна данная проблема для сферы образования. Дело в том, что образовательная система как социальный институт призвана обеспечить будущее страны, общества, мира, цивилизации не только кадрами, но и идеологией, системой нравственных норм и правил. Между тем как все образование в целом и педагогическую деятельность в частности принято считать консервативными, немобильными, медленно реагирующими на изменения. С одной стороны, эти свойства полезны, поскольку они позволяют сохранять системность образования и его добрые традиции. С другой стороны, отсутствие адекватной реакции образования на глобальные изменения в живой реальности делает его бесполезным институтом, поскольку оно уже не способно отвечать на вызовы времени (Кандаурова 2014: 124—126). Собственно говоря, развернувшаяся критика в адрес современного образования как раз и является реакцией научного и педагогического сообществ на происходящие изменения. Разные авторы высказывают свои соображения по поводу устранения сложившегося дисбаланса. Так, И. А. Колесникова подчеркивает, что современный педагог должен осваивать новые форматы социального взаимодействия (Колесникова 2009: 12—23); Е. В. Пискунова обосновывает новые функции профессиональной педагогической деятельности в условиях изменений (Пискунова 2005).

В России данные требования находят отражение в новых нормативно-правовых документах. Это Закон об образовании, Профессиональный стандарт педагога, ФГОС и др. В современных педагогических исследованиях, в педагогическом дискурсе поднимается и обосновывается актуальность проблемы подготовки педагога нового типа, готового к эффективной педагогической деятельности в условиях перманентных разномасштабных социальных изменений (Кандаурова 2014: 58—62).

Задачей данной статьи является сравнение требований, предъявляемых к современному педагогу в российском обществе и в Европе. Педагогическая общественность всего мира все чаще заявляет о необходимости изменений педагога, педагогической деятельности, детерминированных изменениями социального взаимодействия в меняющемся мире. Например, в рамках Программы Песталоцци Советом Европы регулярно проводятся форумы и семинары для педагогов, целью которых является поиск путей согласования педагогической деятельности с меняющейся реальностью социального взаимодействия. Так, по итогам Конференции международных негосударственных организаций Совета Европы в рамках Международной программы Песталоцци, проходившей в Страсбурге в 2014—2015 гг., был разработан Teacher Manifesto for the 21<sup>st</sup> Century «Education for Change — Change for Education» (Учительский манифест для XXI в. «Образование — для изменений. Изменения — для образования») (Учительский манифест 2014—2015).

Актуальность манифеста обосновывается беспрецедентной скоростью изменений в мире: «Глобальные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, потребуют для своего решения людей с хорошо развитыми компетенциями в области инноваций и творчества, людей, которые способны и склонны думать вне заданных рамок, наблюдать, критически анализировать и решать проблемы через совместное обучение и работу, людей которые способны жить и работать в различных командах и социальных условиях» (Учительский манифест 2014—2015). При этом современная педагогическая деятельность не готовит новое поколение к изменившемуся социальному взаимодействию, а «по-

прежнему сосредоточена в значительной степени на простой передаче набора фиксированного знания, в осуществляемой педагогической деятельности не придается существенного значения развитию рефлексии и необходимых универсальных навыков, отношений, диспозиций и ценностей» (Учительский манифест 2014—2015). Разработчики манифеста считают, что в «общественной дискуссии о компетенциях следует найти такие компетенции, которые мы должны освоить для преодоления вызовов, стоящих перед нами впереди» (Учительский манифест 2014—2015).

К таким вызовам современности, обусловленным изменениями социального взаимодействия и нашедшим отражение в манифесте, относятся:

– вызовы изменений экономической среды (глобализация и открытие мирового рынка, формирование мировой идеологии потребителя, экономическая, трудовая мобильность и безработица, динамичная смена актуальных профессий: отмирание старых и появление новых и др.);

– вызовы среды цифровых технологий (открытое киберпространство, замена вербального взаимодействия на виртуальное, замена человеческого труда техническими средствами и мн. др.). Именно среда цифровых технологий потребует от педагогов парадигмальных изменений;

– вызовы многообразия окружающей среды: «Контекстом нашего современного общества является мульти- или плюракультурализм, который касается каждого человека; это не просто вопрос меньшинств или мигрантов. Разнообразие также проявляется в проблемах демографии, доступе к информации и знаниям, доступе к средствам и ресурсам, образу жизни, мировоззрении и т.д. ... Мы должны научиться понимать это разнообразие и непохожесть как обогащение нашего общества» (Учительский манифест 2014—2015);

– вызовы конечности окружающей среды: быстро меняющаяся экологическая ситуация на планете все чаще осмысливается как угрожающая жизни и существованию. Впервые Римский клуб поднял вопрос об экологической сознательности в 1972 г., а через сорок с лишним лет данный вопрос звучит еще более актуально. «Молодые люди в состоянии понять, что загрязнение может иметь негативное влияние на их здоровье и само существование в будущем.

Нам всем надо обрести позицию, знания и навыки, чтобы решать эту проблему и идти в ногу с быстрым развитием практически всех отраслей техники» (Учительский манифест 2014—2015).

В манифесте подчеркивается, что педагогическая деятельность в контексте изменений социального взаимодействия не может оставаться нейтральной, напротив, именно она должна меняться в первую очередь. Однако это требует изменений в самом педагоге. Первоочередной задачей является изменение педагогического мышления, развитие его социальной, информационной, самообразовательной активности, мобильности, рефлексивности, личностной готовности к рискам изменений и к самим изменениям. В манифесте поднимается проблема развития новых компетенций современных учителей, готовых осуществлять педагогическую деятельность в XXI в. в условиях изменения социального взаимодействия.

Так, разработчики манифеста предлагают требуемые временем компетенции учителя XXI в., подходы учителей XXI в., умения учителей XXI в., знания учителей XXI в., действия учителей XXI в., обусловленные социальными изменениями, происходящими в Европе. Между тем, их анализ показывает, что предлагаемые разработчиками манифеста знания, умения, подходы, действия и компетенции учителя XXI в. актуальны и для России, и для всего мира.

В области развития компетенций педагога XXI в. манифест обращает внимание на универсальные компетенции, то есть не на предметно-специфичные, а применимые к различным аспектам, как то: «к содержанию обучения, педагогическим методам, управлению группой, ежедневным отношениям с учащимися, индивидуальным и групповым, с коллегами, родителями и другими действующими лицами» (Учительский манифест 2014—2015).

В качестве ключевых слов, обуславливающих выбор подходов учителей XXI в., в манифесте определены следующие: сотрудничество, разнообразие и плюрализм мнений и практик, справедливость, беспристрастность, сопереживание людям, терпимость к двусмысленности и неопределенности, развитие использования вербальной и невербальной коммуникации.

Учитель XXI в. должен уметь отыскивать информацию и интерпретировать различные источники, создавать многоперспективную картину, децентрироваться, отходя от собст-

венной точки зрения и принимая во внимание мнения других, изменять и адаптировать собственный способ мышления согласно ситуации или контексту, проявляя когнитивную пластичность, применять лингвистические, социолингвистические и дискурсивные умения, в том числе умения в налаживании нарушенного общения, договариваться с учащимися о критериях оценки перед оцениванием любых достижений учащихся, быть готовым выступить в качестве «посредника» в межкультурных обменах, включая умение письменного и устного перевода и объяснения.

Названные умения учителя XXI в. требуют сформированных знаний: нужно знать механизмы предрассудков, стереотипов, явной и скрытой дискриминации, понимать влияние языка на наше переживание мира, понимать, что все языки по ценности равны, знать о некоторых верованиях, ценностях, практиках, дискурсах Других, знать правовую базу, регулирующую права и гражданские обязанности.

Действия учителя XXI в., включенного в измененные социальные взаимодействия, заключаются в том, что он противостоит стереотипам и культурным предрассудкам, обеспечивает посредничество в конфликтных ситуациях, вмешивается и выражает противодействие в ситуациях выражения предрассудков и дискриминации отдельных людей или групп людей, поощряет позитивный вклад в жизнь общества различных людей независимо от их происхождения, говорит об учащихся, которые говорят на разных языках, как о равных, внося вклад в разнообразие, выступает против концепций, дискриминирующих людей из-за их языка, выступает (устно и письменно) против отношений и поведения, которые противоречат правам человека, и принимает меры для защиты достоинства и прав людей, независимо от их принадлежности или образа жизни.

Учитель XXI века, по мнению разработчиков манифеста, должен отвечать всем требованиям меняющегося мира, а этого можно добиться только в процессе качественного образования на протяжении всей жизни. Идея непрерывности может и должна быть реализована в интеграции формального, неформального и информального образования. Как отмечается в манифесте, «демократические ценности и компетенции не могут быть приобретены только на основе формального образования, они нуждаются в постоянном применении на практике»

(Учительский манифест 2014—2015), то есть в «обучении действием», основанном на опыте. Стратегия обучения в течение жизни может быть достигнута только путем политики непрерывного профессионального развития. Она должна поддерживаться учителями, готовыми и способными применять инновационные действия в своей профессиональной деятельности. В данной стратегии педагогические компетенции больше не могут рассматриваться как «индивидуальные и конечные» — «необходимы целостные подходы со стороны школы и поддержка освоения учителями навыков сотрудничества, подходов для обучения в команде и кооперативных методик» (Учительский манифест 2014—2015). Только профессиональное обучение педагогов в среде коллег и единомышленников, работа в команде, изучение инновационных практик, работа в сетях на местном, региональном, национальном и международном уровнях, развитие языка и коммуникативных навыков позволят поддерживать профессиональное развитие на протяжении жизни. Педагог, готовый к изменениям, включенный в систему обучения через всю жизнь, способен помочь своим ученикам «развиваться и учиться в классах (формальное образование), в процессе внешкольных мероприятий (неформальное образование) и в самостоятельном — в некоторых случаях цифровом — контексте (информальное образование)» (Учительский манифест 2014—2015). Очевидно, что требования к учителю XXI в., обозначенные в манифесте европейского педагогического сообщества, созвучны требованиям, предъявляемым научно-педагогическим обществом и родительской общественностью к современным российским учителям.

В отечественном педагогическом дискурсе вопрос о подготовке педагога нового типа, готового эффективно работать в новых, меняющихся условиях, стоит достаточно остро (И. А. Колесникова, Е. В. Пискунова, Н. Н. Суртаева, др.). Теоретические, методологические вопросы развития неформального образования в РФ рассматривают Н. Н. Букина, С. Г. Вершловский, Т. Л. Дубровина, Н. Ю. Морозова, О. В. Павлова, О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева и др. Утверждению понятия «неформальное образование» в педагогическом дискурсе способствовали Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, экспертные

заклучения Общественной палаты РФ и Государственного университета «Высшая школа экономики», модель «Российское образование — 2020» и другие документы. О. В. Ройтблат подчеркивает, что именно неформальное образование в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров имеет значительный потенциал для непрерывного профессионального развития (Ройтблат 2011: 59—64).

Между тем, теоретически обоснованное и достаточно убедительное понимание необходимости изменения педагога наталкивается на определенное сопротивление со стороны практиков в силу сложившихся социальных и профессиональных стереотипов. В манифесте также отмечается, что учителя часто весьма устойчивы к влиянию внешних изменений. Изменения они осуществляют только тогда, когда регулярно сталкиваются с вызовами и чувствуют себя неудовлетворенными. Кроме того, отдельному учителю, готовому к изменениям, трудно противостоять «инерции созданной системы». Результаты наших исследований также доказывают существование значительного числа проблемных полей, сопротивлений изменениям, профессиональных затруднений отечественных практикующих педагогов (Иванова 2014: 5—7; Кандаурова 2014: 58—62). Отсутствие серьезных теоретических концепций и досконально разработанных практик не способствует готов-

ности будущего педагога к осуществлению своей будущей профессиональной деятельности в условиях меняющихся социальных взаимодействий (Кандаурова, Курашева 2014: 83—87).

Тем не менее, проблема подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях изменения социального взаимодействия является актуальной для всего мирового сообщества. Современный учитель, готовый эффективно работать в XXI в., должен менять свои убеждения, нередко ломать сложившиеся профессиональные и поведенческие стереотипы. Он должен быть включен в систему непрерывного профессионального обучения и развития, совмещающая аспекты формального, неформального и информального образования. Важнейшая миссия в решении этой проблемы лежит на системе дополнительного профессионального образования, призванного, по меньшей мере, сопровождать педагога в меняющемся мире. Изучение изменений, влияния изменений на педагогическую деятельность, анализ существующих мировых практик, согласованность действия всех социальных институтов государственного и межгосударственного социального взаимодействия, безусловно, прерогатива системы дополнительного профессионального педагогического образования (Милованова 2015; Суртаева 2014 и др.).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Иванова О. А., Суртаева Н. Н. 2014. Проблемные изменения социального пространства педагогического образования // Специфика педагогического образования в регионах России 1(7), 5—7.
- Кандаурова А. В. 2014. Затруднения педагогов в организации социального взаимодействия в педагогической деятельности в условиях социальных изменений // Соколова И. И. (гл. ред.) Человек и образование 4(41), 58—62.
- Кандаурова А. В., Курашева С. В. 2014. Подготовка бакалавров педагогики к социальному взаимодействию в период педагогической практики // Ковалевский В. А. (гл. ред.) Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева 1, 83—87.
- Кандаурова А. В. 2014. Готовность педагогов к социальным изменениям действительности // Моисеева М.К. (отв. ред.) Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность 5(132), 124—126.
- Колесникова И. А. 2009. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России 7, 12—23.
- Милованова Н. Г. 2015. Изменения социального взаимодействия как фактор развития профессионального взаимодействия в педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования 5 // <http://www.science-education.ru/128-22180> (2015 14 окт.).
- Пискунова Е. В. 2005. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена.
- Ройтблат О. В., Макаренко А. А., Суртаева Н. Н. 2011. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации // Соколова И.И. (гл. ред.) Человек и образование 4, 59—64.
- Суртаева Н. Н., Макаренко А. А., Кривых С. В. 2014. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования // Соколова И. И. (гл. ред.) Человек и образование 2, 18—24.
- Учительский манифест для XXI в. «Образование — для изменений. Изменения — для образования» // <http://pandia.ru/text/80/031/5018.php> (2015 14 окт.).

#### REFERENCES

- Ivanova O. A., Surtayeva N. N. In: Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii [Specificity of teacher education in Russian regions]. Vol. 1(7) (2014): 5—7. (In Russian).

- Kandaurova A. V.* In: Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. Vol. 4(41) (2014): 58—62. (In Russian).
- Kandaurova A. V., Kurashova S. V.* In: Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafieva [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University]. Vol. 1 (2014): 83—87. (In Russian).
- Kandaurova A. V.* In: Omsky nauchnyy vestnik. Seriya Obschestvo. Istoriya. Sovremennost [Omsk Scientific Bulletin. Series: Society. History. Modern Age]. Vol. 5 (132) (2014): 124—126. (In Russian).
- Kolesnikova I. A.* In: Vyscheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]. Vol. 7 (2009): 12—23. (In Russian).
- Milovanova N. G.* In: Sovremenniye problem nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. Vol. 5 (2015). Available at <http://www.science-education.ru/128-22180> (Accessed on October 14, 2015). (In Russian).
- Piskunova E. V.* Sotsiokulturnaya obuslovlennost izmeneniy professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: monografiya [Socio-cultural conditions for changes in the professional and pedagogical activities of teachers: A monograph]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2005. (In Russian).
- Roytblat O. V., Makarenya A. A., Surtaeva N. N.* In: Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. Vol. 4 (2011): 59—64. (In Russian).
- Surtaeva N. N., Makarenya A. A., Krivykh S. V.* In: Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. Vol. 2 (2014): 18—24. (In Russian).
- Teacher Manifesto for the 21<sup>st</sup> century. «Education for change. Change for education». Available at <http://pandia.ru/text/80/031/5018.php> (Accessed on October 14, 2015). (In Russian).

*A. V. Kandaurova*  
*Tara, Russia*

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE REQUIREMENTS TOWARDS MODERN RUSSIAN AND EUROPEAN TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGING SOCIAL INTERACTION (based on the teacher manifesto for the 21<sup>st</sup> century «Education for change. Change for education»)

**Abstract.** The paper analyzes the Teacher Manifesto for the 21<sup>st</sup> Century «Education for Change. Change for Education» as a response of the modern European teaching community to the changes in the modern social interaction. Social changes in Russia and in the whole world naturally affect the educational environment, often causing destructive changes. The response to the social changes can be viewed from different points. However, this paper proves that the reaction in the professional teaching community is the most appropriate and prompt. As an example, the authors consider the reaction towards social changes manifested in a document drawn up by foreign teachers. The analysis shows that the requirements to European teachers of the 21<sup>st</sup> century, expressed in the manifesto, are similar to the requirements to modern Russian teachers. Worldwide requirements imposed on teachers are conditioned by the global changes in social interaction within the context of an open society, developed digital technologies, science, information and communication media, increasing global environmental problems, etc.

The authors conclude that modern teachers need to change in order to provide development and education for their students adequate to modern requirements. Only the ones ready for change and included in the system of life-long education are able to provide their students with a complete potential of formal, non-formal and informal education in the modern context. This is the attitude reflected in the manifesto of the European teaching community, which corresponds to the requirements imposed on Russian teachers by the scientific, pedagogical and parent community. Objective and permanent changes determine the need for continuing professional education and improvement for teachers and integration of formal, non-formal, and informal education.

**Key words:** change; change-related challenges; social interaction; teaching activities; continuing education; competence.

**About the author:** Anna Valerievna Kandaurova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

**Place of employment:** Tarsky Branch of Omsk State Agricultural University.

УДК 378.147.34

*Г. М. Махутова, М. П. Трофименко*  
*Нижевартовск, Россия*

### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация.** В статье поднимается проблема формирования и развития социально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов ведущим ориентиром определяет компетентностный подход в образовании. Авторы в статье предлагают интеграцию компетентностного и проблемного подходов в решении задачи развития социально-коммуникативной компетентности студентов при обучении их иностранному языку.

Социально-коммуникативная компетентность обосновывается в статье как метапредметная, профессионально необходимая, что обосновывает актуальность проблемы ее развития. Социально-коммуникативная компетентность рассматривается и как цель, и как результат профессионального образования, формируется в процессе социального взаимодействия в социуме, определяется как совокупность умений ориентироваться в любой социальной среде, решать ситуации, в том числе конфликтные, в процессе социального взаимодействия.

Обучение иностранному языку предполагает не только формирование иноязычной коммуникативной компетенции, но и развитие умения у студентов межличностного и межкультурного общения, необходимого в любом социуме. Иностранный язык считается одним из универсальных предметов для развития коммуникативных компетентностей обучающихся, причем, с одной стороны, успех изучения иностранного языка детерминирован уровнем социально-коммуникативной компетентности, с другой, иностранный язык является средством развития данной компетентности. Именно в данном противоречии возможно применение наряду с компетентностным, проблемного подхода, что показывается на примере алгоритма решения проблемной ситуации.

Компетентностный подход подразумевает умения взаимодействовать с другими, разрешать конфликтные ситуации, в то время как проблемный подход способствует развитию поисковых творческих умений студентов, самостоятельно ставить и решать проблемы, анализировать результаты своей деятельности и обобщать их. В основе проблемного подхода в обучении иностранному языку лежит проблемная ситуация, разрешение которой требует от обучающегося определенного уровня развития социально-коммуникативной компетентности, так как проблемное обучение основывается на взаимодействии обучающихся, на диалоге, на умении ставить и решать проблемы.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; проблемный подход; социально-коммуникативная компетентность; иноязычное общение; иностранный язык; проблемные ситуации.

**Сведения об авторах.** Гульнара Мырзахановна Махутова<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Марина Павловна Трофименко<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

**Место работы:** Нижневартковский государственный университет.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижневартковск, ул. Ленина, 56<sup>1,2</sup>, e-mail: Mahutova@yandex.ru<sup>1</sup>; e-mail: mtrophenko@mail.ru<sup>2</sup>.

На современном этапе высшее образование испытывает значительные изменения, в том числе связанные с введением федеральных государственных стандартов третьего поколения. Основным методологическим подходом современного высшего образования является компетентностный подход, что закреплено нормативными документами. В рамках компетентностного подхода внимание акцентируется на результате образования, который рассматривается не как сумма усвоенной информации и совокупность полученных умений и навыков, а как умение действовать в различных ситуациях, в том числе проблемных и нестандартных, проявляя достаточный уровень компетентности. ФГОС характеризует знания, умения и навыки современного выпускника через совокупность ключевых социальных и коммуникативных компетентностей (Алексеева, Шаблыгина 1994).

Компетентностный подход в отечественной педагогической литературе представлен достаточно широко. Так, И. А. Зимняя рассматривает его как «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких качеств, как компе-

тентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» (Зимняя 2006: 20—26). По мнению И. А. Зимней, понятия «компетенция» / «компетентность» в педагогическом тезаурусе появились в ответ на существенные изменения в образовании. Изменение цели и, следовательно, результата, обусловлено вхождением человека в современный нестабильный мир, потребностью его адаптации в этом мире. Образование, по мнению ученого, потребовало нового взгляда на результат как на интеграцию социальных, личностных, поведенческих, мотивационно-ценностных и когнитивных феноменов, что и послужило введением в научный оборот понятия «компетентность» (Зимняя 2006).

Реализация всех необходимых в профессии качеств компетентного специалиста происходит в процессе общения, которое, по словам И. А. Зимней, выступает необходимой составляющей любой профессиональной деятельности. Сама И. А. Зимняя под общением понимает форму взаимодействия, «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми» (Зимняя 1999: 32).

Общение, по словам автора, возникает в ответ на необходимость совместной деятельности или обмена информацией, или потребности единой стратегии, или всего вместе (Зимняя 1999: 32). «В любом случае, общение обязательно сопровождает процесс общественно-трудовых отношений» (Зимняя 1999: 44).

В отечественной социальной психологии считается, что общение — сложный и многогранный процесс, в структуре которого можно выделить три взаимосвязанные стороны: обмен информацией (коммуникативная сторона), организацию совместной деятельности, взаимодействия (интерактивная сторона), процесс и результат принятия друг друга, восприятия друг друга, обуславливающие понимание (перцептивная сторона) (Андреева 1998: 99).

Процесс обучения иностранному языку априори ориентирован на коммуникацию обучающихся и на их активное коммуникативное взаимодействие в учебном процессе. Успех в освоении иностранного языка обусловлен сформированностью потребности в общении на иностранном языке в учебных ситуациях, имитирующих подобные ситуации в реальной жизни. Большую роль играет желание непосредственного общения с носителями языка, что является в настоящее время вполне достижимым. И. А. Зимняя в одной из своих работ отмечает, что в конечном счете все компетентности социальны по своей практической значимости в широком смысле слова (Зимняя 2004: 11). В этой же работе исследовательница раскрывает содержание особо интересующей нас социально-коммуникативной компетентности, включая в нее способность к социальному взаимодействию и готовность к общению:

– выпускник должен обладать компетентностями взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; уметь конструктивно разрешать конфликты, строить сотрудничество, проявляя толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальную мобильность;

– выпускник должен обладать компетентностями устного и письменного, вербального и невербального общения, а именно: строить диалог, монолог; работать с текстом; идентифицировать себя в разном кросскультурном общении; осуществлять деловую переписку и делопроизводство, владеть иностранным языком и

решать различные коммуникативные задачи (Зимняя 2004: 11).

Анализ показал, что компетенции общения и социального взаимодействия содержательно дополняют друг друга, и это подтверждается возможностью их интеграции. Значение социально-коммуникативной компетентности для современного человека очевидно. Например, М. Вундкок и Д. Френсис считают, что любой работающий специалист должен руководить процессом профессиональной деятельности, поэтому ему необходимы качества, позволяющие осуществлять эффективный процесс взаимодействия с людьми: способность управлять собой, умение разрешать конфликты, способность брать на себя ответственность за решение социальной или коммуникативной проблемной ситуации, воздействовать на других, взаимодействовать с коллегами и партнерами, обучать и воспитывать и др. (Вундкок, Френсис 1991).

Анализ содержания компетенций, необходимость формирования которых определена ФГОС ВПО 3-го поколения по направлению подготовки «Бакалавр филологического образования», также показал необходимость социально-коммуникативной компетентности. Так, если общий перечень компетенций, представленных в ФГОС ВПО 3-го поколения по подготовке данного направления, составляет три десятка, то 71% компетенций являются социально-коммуникативными (Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (3 поколение)).

Для студентов филологического направления данная интегрированная компетентность обладает особой актуальностью. Студенты-филологи, владея достаточно большим объемом лингвистических знаний и лингвопрактических умений, довольно свободно чувствуют себя в ситуациях общения, однако ситуации, требующие компетентного социального взаимодействия, вызывают у них значительные затруднения (Трофименко 2013: 7—8). Из этого следует, что формирование социально-коммуникативных умений в условиях компетентного подхода не всегда достигает своих целей.

Между тем, традиционная педагогика нарабатывала большое количество средств, способных увеличить возможности вышеназванного подхода, усилить его эффективность через применение хорошо показавших себя в практике обу-

чения иностранным языкам методов и приемов. Социально-коммуникативные компетенции могут успешно формироваться и в рамках других подходов. К числу таковых мы относим проблемное обучение.

Проблемное обучение основывается на взаимодействии субъектов, так как такое обучение должно быть диалогичным и представляет собой творческий процесс постановки и решения проблем. Иными словами, реализация проблемного подхода в обучении возможна с помощью различных методических техник, методов обучения и приемов. Наиболее доступными и распространенными в образовательной практике являются приемы постановки проблемных вопросов (заданий, ситуаций), выдвижение предположений, требующих доказательства. В любом случае обучающий порождает мотивационно-когнитивный диссонанс у обучаемых и активизирует образовательную потребность, призывая к совместному размышлению, дискуссии, решению проблем в коммуникативных ситуациях. В процессе учебной деятельности участники высказывают свои мнения, оценивают, решают общую проблему в ходе общения, находят новые способы решения проблем, реализуя социально-коммуникативную компетентность. Центральным звеном проблемного обучения, по мнению ученых (В. Оконь, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, И. А. Ильницкая и др.), является проблемная ситуация.

М. И. Махмутов трактует проблемную ситуацию с позиции субъекта как состояние умственного напряжения, вызванное с познавательной целью из-за недостаточности ранее усвоенных знаний (Махмутов 1984: 111). По его мнению, проблемная ситуация состоит из таких компонентов, как 1) неизвестные знания, которые надо приобрести; 2) противоречие, когда не хватает опыта для решения проблемы; 3) познавательная потребность как внутреннее условие, стимулирующее мыслительную деятельность; 4) интеллектуальные возможности учащегося для поиска и «открытия» новых знаний. Проблемные ситуации должны соответствовать уровню подготовленности и возможности обучаемых, но при этом должны вызывать потребность в поиске нового знания.

Разрешение проблемной ситуации в обучении иноязычному общению должно происходить в форме монолога, диалога, полилога и способствовать не только развитию умения вы-

ражать собственные мысли средствами изучаемого языка, но и формированию социально-коммуникативной компетентности как умению общаться, поддерживать и развивать установившийся контакт с окружающими в процессе решения проблем.

Данный подход основан на идеях, высказанных Дж. Дьюи, Д. Пойа и продолженных в работах В. Оконя, Т. В. Кудрявцева и др., о том, что в проблемной ситуации «разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой» (Пойа 1959: 24). Методический интерес представляет предложенная Е. В. Ковалевской схема разрешения «ступенчатой» («цепочной») проблемной ситуации, где «основная проблема решается по ступеням на основе решения взаимосвязанных проблем...» (Ковалевская 1999: 74). Руководствуясь данной схемой, мы разработали свою систему разрешения проблемной ситуации. Суть ее заключается во взаимодействии нескольких участников ситуации, находящихся в процессе монолога, диалога и полилога. Схема разрешения проблемной ситуации составлена на основе учебной темы «Бюджет студента» (Махутова 2013: 166) (рис. 1).

Поясним содержание рисунка. Преподаватель формулирует проблемную ситуацию для одного из студентов /1/: «Вам необходим компьютер для учебы...». Студент, получивший задание, сам выбирает участника общения из группы, участники могут играть роль друзей, работодателя, работника банка, продавца и т.д. В ходе речевого общения говорящие решают проблему /1/ (1-й блок). Если в ходе решения 1-го блока обучающий замечает, что образовательно-коммуникативная проблема близка к решению, он предлагает новую проблему /2, 3... 7/ в соответствии с тем, как развивается общая проблемная ситуация. На основе такой проблемной ситуации можно предлагать студентам в зависимости от уровня их языковой подготовленности проблемные ситуации профессионального или научного характера.

Данная проблемная ситуация состоит из нескольких ступеней и уровней. Соответственно, степень сложности проблемной ситуации обусловлена числом уровней (по вертикали) и ступеней (по горизонтали). Выбор степени сложности образовательной проблемной ситуации зависит от уровня подготовленности обучающихся, от учебной мотивации. Предлагаемые

уровни и ступени ориентированы на разные виды учебного взаимодействия, актуализирующие определенный вид общения: монолог, диалог, полилог, в процессе реализации кото-

рых студенты учатся взаимодействовать в группе, высказывать свое мнение, вместе находить пути решения проблемы.

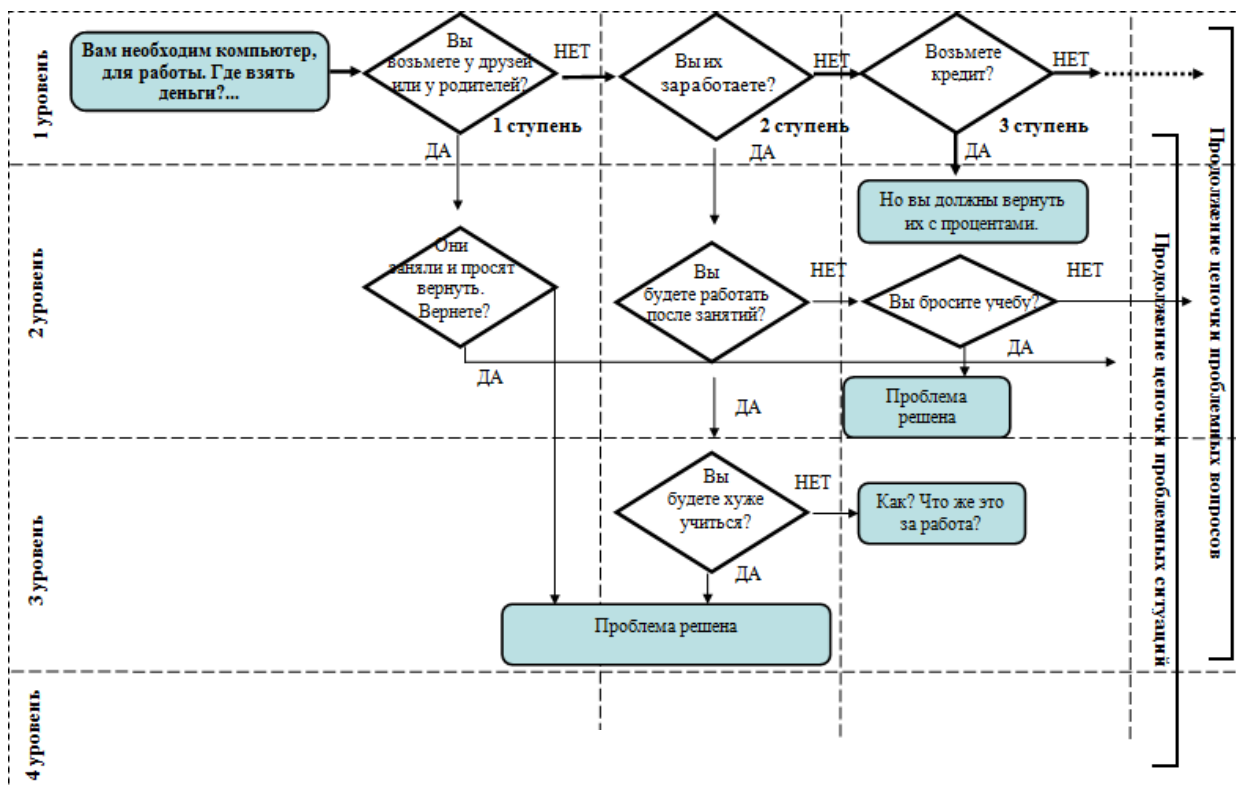


Рис. 1. Схема разрешения проблемной ситуации по теме «Бюджет студента»

Разрешение проблемных ситуаций требует от студентов владения поисковыми творческими умениями, соотносимыми с этапами решения проблемы, как то: «1) умение видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно; 2) умение создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае несостоятельности первоначальной; 3) умение направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами; 4) умение решить проблему в проблемной ситуации; 5) умение оценить правильность своего решения и решения собеседников» (Ковалевская 1999: 78—79).

Использование проблемных ситуаций в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности способствует активизации социального взаимодействия сначала на занятиях, а затем с партнерами другой социокультурной среды. В результате сформированная социально-коммуникативная компетентность развивает не только коммуникативные

умения иноязычного общения, но и способствует развитию компетентностей социального взаимодействия, развитию творческих умений обучающихся в рамках компетентностной парадигмы современного образования.

Обосновывая актуальность проблемного подхода в контексте компетентностной образовательной парадигмы, Е. В. Ковалевская отмечает: «Актуальность проблемности в преподавании в целом и преподавании иностранных языков в особенности соотносится, по нашему мнению, с определенными Институтом образования Совета Европы и лежащими в основе компетентностного подхода четырьмя приоритетными направлениями развития современного образования, которые помогают человеку: научиться познавать (развитие творческого мышления), научиться жить (развитие творческой личности), научиться жить вместе (развитие творческих межличностных отношений), научиться делать (развитие в процессе совместной творческой деятельности). Данное на-

правление современного образования на развитие творческой личности, умеющей ставить и решать проблемы социального и профессионального характера, с одной стороны, отражается в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы», с другой стороны, реализуется на основе проблемного подхода» (Ковалевская 2010: 4). Приведенные умения созвучны по содержанию социально-коммуникативной компетентности.

Таким образом, процесс формирования социально-коммуникативной компетентности в

период профессиональной подготовки основан на компетентностном подходе, где в качестве результата образовательного процесса выступает сформированность компетентности (социально-коммуникативной). Вместе с тем, эффективность формирования социально-коммуникативной компетентности обусловлена применением проблемного подхода, который обеспечивает развитие поисковых творческих умений студентов и осуществляется через общение при решении проблем социального и профессионального характера.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева Л. П., Шаблыгина Н. С.* 1994. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. Москва: НИИВО.
- Андреева Г. М.* 1998. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс.
- Вундкок М., Френсис Д.* 1991. Раскрепощенный менеджер. Москва: Дело.
- Зимняя И. А.* 1999. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос.
- Зимняя И. А.* 2004. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Зимняя И. А.* 2006. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня 8, 20—26.
- Ковалевская Е. В.* 1999. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Кн. 1 М.: МНП.
- Ковалевская Е. В.* 2010. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Спутник+.
- Махмутов М. И.* 1975. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва: Педагогика.
- Махутова Г. М.* 2013. Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Москва.
- Пойа Д.* 1959. Как решать задачу. М.: Учпедгиз.
- Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (3 поколение) // <http://fgosvo.ru> (2015 14 окт.).
- Трофименко М. П.* 2013. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Москва.

#### REFERENCES

- Alekseeva L. P., Shablygina N. S.* Prepodavatel'skiye kadry: sostoyanie i problemy professionalnoy kompetentnosti [Teaching personnel: status and problems of professional competence]. Moscow: NIIVO, 1994. (In Russian).
- Andreeva G. M.* Socialnaya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press, 1998. (In Russian).
- Vundkok M., Frensis D.* Raskrepostshenniy menedzher [Liberated manager]. Moscow: Delo, 1991. (In Russian).
- Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos, 1999. (In Russian).
- Zimnyaya I. A.* Klyuchevye kompetentnosti kak rezultatивно-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as an effective and target-oriented basis in education]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. (In Russian).
- Zimnjaja I. A.* In: Vyshee obrazovanie segodnjya [Higher education today]. Vol. 4 (2006): 20—26. (In Russian).
- Kovalevskaya E. V.* Problemnost v prepodavanii inostrannykh yazykov: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Problems in teaching foreign languages: Contemporary status and prospects]. Book 1. Moscow: MNP, 1999. (In Russian).
- Kovalevskaya E. V.* Problemnost v prepodavanii inostrannykh yazykov: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy: Eksperimental'naya uchebnaya avtorskaya programma (dlya slushateley kursov povysheniya kvalifikatsii – uchiteley i prepodavateley inostrannykh yazykov) [Problems in teaching foreign languages: Contemporary status and prospects: Experimental author's educational program for teachers of foreign languages join a further training course]. 2<sup>nd</sup> edition. Moscow: Sputnik+, 2010. (In Russian).
- Makhmutov M. I.* Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii [Problem-based learning: Basic theory]. Moscow: Pedagogika, 1975. (In Russian).
- Makhutova G. M.* Problemnye situatsii v obuchenii inoyazychnomu obshheniyu studentov: Dis. ... kand. ped. nauk. [Problematic situations in teaching foreign languages: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2013. (In Russian).
- Poya D.* Kak reshat zadachu [The way of solving problems]. Moscow: Uchpedgiz, 1959. (In Russian).

Portal federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniya (3 pokoleniye) [Portal for Federal State Educational Standards of Higher Professional Education (3<sup>rd</sup> generation)]. Available at <http://fgosvo.ru> (Accessed on October 14, 2015). (In Russian).

Trofimenko M. P. Formirovaniye sotsialno-kommunikativnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskikh specialnostey vuza v protsesse professionalnoy podgotovki: Dis. ... kand. ped. nauk. [Developing socio-communicative competence of future teachers during training]. Moscow, 2013. (In Russian).

*G. M. Makhutova, M. P. Trofimenko  
Nizhnevartovsk, Russia*

## DEVELOPING SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMETENCE OF STUDENTS IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

**Abstract.** The paper raises the issue of developing social and communicative skills and competences of students in studying foreign languages. Federal Education Standards define a competency-based approach as the leading approach in modern education. The authors suggest uniting competency-based and problem-solving approaches to developing social and communicative skills and competences of students while studying a foreign language. Being metaobjective and professionally essential, socio-communicative competence is considered both as a goal and result of vocational training developed within social interaction. It is defined as a set of skills enabling a person navigate in any social environment and to solve situations, including conflicts, within social interaction.

Studying a foreign language involves developing both foreign language competences and interpersonal and intercultural communication skills of students, essential in any community. Foreign language is one of the universal tools for developing students' communicative competence. On the one hand, successful mastering of a foreign language is determined by the level of socio-communicative competence of a person, while on the other hand, a foreign language is a means of developing such a competence. This contradiction allows applying a problem-based approach along with competency-based one, which is showed by the example of an algorithm for solving a problematic situation.

Competency-based approach involves an ability to interact with other people, resolve conflicts, whereas problem-based approach promotes the development of exploratory and creative skills of students, their ability to generate tasks, set goals and solve problems independently, analyze their performance and summarize the experience. The problem-based approach in studying a foreign language is based on a problematic situation which requires a student to have a certain level of socio-communicative competence. Thus problem-based learning is based on the interaction of students, their dialogue and ability to generate tasks, set goals and solve problems.

**Key words:** competency-based approach; problem-based approach; socio-communicative competence; foreign-language communication; foreign language; problematic situation.

**About the authors:** Gulnara Mirzakhonova Makhutova<sup>1</sup>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Department of Foreign Languages; Marina Pavlovna Trofimenko<sup>2</sup>, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Department of Foreign Languages.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University<sup>1,2</sup>.

УДК 377.3

*О. В. Ройтблат  
Тюмень, Россия*

*Н. Н. Суртаева  
Санкт-Петербург, Россия*

## ПРОБЛЕМНЫЕ ПОЛЯ ВХОЖДЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**Аннотация.** Автором в статье анализируются проблемные поля современного образовательного пространства, обусловленные включением в него ресурса неформального образования, рассматривается роль и значение системы повышения квалификации педагогических кадров, призванной разрешить противоречия основных проблемных полей вхождения неформального образования в систему образования взрослых. Проблемными полями авторы определяют, во-первых, неиспользование потенциала неформального образования как реагирования на происходящие изменения реальности; во-вторых, отсутствие четкой терминологической, методической, методологической, технологической базы для полноценной реализации неформального образования в системе повышения квалификации педагогических кадров; в-третьих, наличие организационных проблем реализации неформального образования в системе повышения квалификации педагогических

кадров; в-четвертых, отсутствие четкого механизма включения неформального образования в структуру традиционного повышения квалификации педагогических работников, путей и возможностей интеграции формального, неформального и информального образования.

Между тем, неформальное образование активно развивается за границей, актуальность его развития и реализации в стране находит отражение в материалах и документах, определяющих политику государства в области образования. Система дополнительного профессионального педагогического образования призвана одной из первых к освоению теории и практики неформального образования, определению его места в общей системе отечественного образования в логике парадигмы непрерывного образования. Перед педагогической наукой стоит задача обобщения отечественного и мирового опыта организации и осуществления неформального образования и использования его потенциала в системе образования взрослых.

**Ключевые слова:** педагог; формальное образование; неформальное образование; повышение квалификации.

**Сведения об авторе:** Ольга Владимировна Ройтблат<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, ректор; Надежда Николаевна Суртаева<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики.

**Место работы:** Тюменский областной государственный институт развития регионального образования<sup>1</sup>; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена<sup>2</sup>.

**Контактная информация:** 625000, г. Тюмень, ул. Советская, д. 56; e-mail: info@togirto.ru<sup>1</sup>; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: nsurtaeva@yandex.ru<sup>2</sup>.

Происходящие сегодня изменения в мире и в России затрагивают все сферы человеческой активности, все виды человеческой жизнедеятельности. Новые требования к результатам труда, к организации процесса труда в первую очередь ставят вопросы подготовки и переподготовки кадров. В сфере образования, в связи с формированием новой нормативно-правовой основы образовательной деятельности, к которой относятся Закон об образовании РФ, федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования в РФ, вопрос подготовки педагога стоит как никогда актуально. Кроме того, масштабные изменения, к которым можно отнести изменения в структуре возрастных групп населения, увеличение продолжительности жизни населения, изменения в экономике, политике, технике и производстве, меняют саму ментальность, убеждения, идеологию трудоспособного населения. В результате изменений действительности возрастает социальная и трудовая мобильность населения, социальная и трудовая активность, что, с одной стороны, меняет спектр профессиональной занятости, но с другой — формирует слои маргинальности и рост бедности. Отметим также изменения в характере доминирования работы в жизни современных людей. Так, изменились роль и место женщин на рынке занятости, растут инвестиции в образование, актуализирована потребность в глобальных моделях образования в ответ открытому обществу, изменились требования к образовательным результатам, расширяется всемирная информационная сеть, растет активность цифровых тех-

нологий. Происходят также изменения роли государства в общественном устройстве жизни общества, расширяются формы участия людей в политической жизни страны, трансформируются социальные связи и ценности (структура семьи, ослабление социальных связей, эволюция ценностей и многие другие факторы, причины, следствия).

Все это обуславливает проблемные поля в образовании на всех его уровнях, в том числе и на уровне образования взрослых в контексте непрерывного образования. В современной ситуации образование все более укрепляет свои позиции, все большие требования к образованию предъявляют его непосредственные участники. Сегодня учитель перестал быть носителем информации, он становится в ряд с другими информационными носителями, потеряв монополию на знания и информацию (Колесникова 2009: 12—23; Пискунова 2005: 26), он отстает от своих учеников в уровне овладения информационно-коммуникативными технологиями (Кандаурова 2015: 96—102). На фоне изменений действительности сфера профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров оказывается одновременно актуальной и уязвимой. Своевременное реагирование на происходящие изменения, на новые требования сделает систему повышения квалификации педагогических кадров востребованной (Суртаева 2014: 18—24).

Следовательно, первым проблемным полем вхождения неформального образования в систему повышения квалификации является актуальность ситуации как необходимость опера-

тивного реагирования на изменения потребностей педагогических кадров.

Безусловно, смена целевых, мотивационных, содержательных основ повышения квалификации педагогических кадров возможна только в оперативной реакции системы повышения квалификации на изменения требований общества и потребителей образовательных услуг. Балансирование системы повышения квалификации между государственными заказами, традиционными курсами повышения квалификации в нужном количестве часов для неперенной аттестации кадров и реальными потребностями практикующих педагогов приводит к потребности реализации неформального образования.

Неформальным образованием в системе подготовки и переподготовки взрослого населения в разные моменты занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (Н. Н. Букина, С. Г. Вершловский, М. Грендстафф, Й. Гудман, Т. Л. Дубровина, А. Жадько, Н. Зицер, Д. Зицер, Д. Кариевич, Т. Мухлаева, Л. Ю. Монахова, Н. Ю. Морозова, Д. Ю. Палант, О. В. Павлова, Н. Н. Суртаева, Н. Слободяник, А. Шнайдер и др.).

Существенная роль в распространении понятия «неформальное образование» в российском образовательном пространстве принадлежит Меморандуму непрерывного образования Европейского Союза, государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 гг., экспертным заключениям Общественной палаты РФ и Государственного университета «Высшая школа экономики», модели «Российское образование — 2020». Согласно данному уровню дефиниция раскрывает следующее содержание: неформальное образование является одним из трех институционализированных видов непрерывного образования (формальное и информальное образование) и рассматривается как фактор «конкурентоспособности и успеха страны», «значимый элемент современных образовательных систем», необходимый «для обновления и повышения квалификации управленческих и преподавательских кадров». Между тем, весьма расхожим педагогическим мнением, семантически допустимым, является понимание неформального образования как нетрадиционного. Однако Н. Н. Букина в изучении теоретических аспектов неформального образования в России, подчеркивая его роль и место в системе непрерывного образования, обосновывает

его как социокультурный феномен, вызванный растущей потребностью населения в разнообразных образовательных услугах (Букина 2010: 150—155). В целом, на сегодняшний день сложились более или менее однозначные теоретические основы неформального образования. Так, А. М. Митина представляет концепцию «неформального образования» («non-formal education»), при этом выделяет его как одну из трех частей триады образования в целом: «формальное образование» («formal education») — «неформальное образование» («non-formal education») и «внеинституциональное образование» («informal education») (Митина 2004). Близок к данному пониманию и А. М. Осипов, который с позиции социологии рассматривает неформальное образование как неинституциональное, внеинституциональное образование, как сферу целенаправленных воздействий на процессы социализации и образования вне формальных специализированных рамок образовательных организаций. Автор считает, что элементы неформального образования имеют место на границе формального образования (Осипов 2006: 469). Отражение сущности неформального образования можно найти в современных материалах, отражающих модернизацию мирового образования. Например, проект «Европейский центр знаний о молодежи» включает неформальное образование как любую организованную образовательную деятельность вне рамок образования формального, необходимого для развития социальных и экономических компетенций современного человека (Ермакова 2012: 39—40). Т. Л. Дубровина, исследующая вопросы организации неформального образования в системе дополнительного профессионального образования, дает следующее определение: «неформальное образование, это — дополнительное образование, представляющее собой открытую, мобильную, специально организованную, целенаправленную систему получения знаний, умений, опыта практической деятельности, в соответствии с индивидуальными профессиональными потребностями субъектов» (Дубровина 2013: 8—9). Между тем, некоторые авторы представляют неформальное образование как, напротив, отличающееся неорганизованностью, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение (Воронин 2006).

Мы под неформальным образованием в системе повышения квалификации понимаем соци-

альную, динамичную, открытую, вариативную, мобильную систему, реагирующую на профессиональные потребности взрослого человека, социокультурные изменения общества, в том числе изменения в профессиональной деятельности, как вид коммуникативной деятельности. Неформальное образование мы рассматриваем как систему, способную выступать самостоятельным или дополнительным компонентом к формальному образованию и выполнять функции самоактуализации, компенсаторную, образовательную, развивающую, корректирующую, социальную и другие. Неформальное образование, в отличие от формального, более свободно с точки зрения организации, подбора обучающего персонала, не сопровождается выдачей документов государственного образца.

Таким образом, вторым проблемным полем является отсутствие четкой терминологической, методической, методологической, технологической базы для полноценной реализации неформального образования в системе повышения квалификации педагогических кадров, что затрудняет общее категориальное пространство практикующих педагогов и андрагогов.

Из второго проблемного поля логично вытекает третье, связанное с организационными проблемами реализации неформального образования в системе повышения квалификации педагогических кадров, — отсутствие концептуальных наработок, позволяющих творчески подойти к вопросу разработки методических и дидактических основ.

Четвертым проблемным полем включения ресурса неформального образования в систему повышения квалификации педагогических кадров является отсутствие четкого механизма включения неформального образования в

структуру традиционного повышения квалификации педагогических работников, путей и возможностей интеграции формального, неформального и информального образования в этой структуре, что затрудняет масштабную апробацию имеющихся теоретических положений. Проблема финансирования в рамках формального образования в системе повышения квалификации педагогических кадров, к сожалению, также затрудняет как исследования в части доказательства значимости форм и способов неформального образования, так и в части широкой практической апробации различных его вариантов.

Вместе с тем, использование ресурса неформального образования динамично растет в разных регионах России. Растет число практикующих педагогов общего, дошкольного, профессионального образования, принимающих участие в научно-методических, научно-практических конференциях; учителя включаются в работу различных семинаров, авторских тренингов согласно персональным потребностям и профессиональным дефицитам. Следовательно, задачей системы повышения квалификации в условиях конкуренции рынка труда, изменений социального и образовательного пространства, модернизации системы образования, развития открытого общества и открытого образования является реагирование на изменяющиеся потребности педагогов, а важнейшим ресурсом в ответ на происходящие изменения выступает неформальное образование, теоретико-методологическое обоснование которого требует осмысления и дидактическо-методического преломления в педагогике и прежде всего — в андрагогике, в системе повышения квалификации педагогических кадров.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Колесникова И. А. 2009. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Сапунов М. Б. (гл. ред.) Высшее образование в России 7, 12—23.
- Пискунова Е. В. 2005. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.
- Кандаурова А. В. 2015. Проблемные поля социального взаимодействия в педагогической деятельности, обусловленные социальными изменениями // Еремеев А. Э. (гл. ред.) Наука о человеке: гуманитарные исследования 1 (19), 96—102.
- Суртаева Н. Н., Макареня А. А., Кривых С. В. 2014. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования // Соколова И. И. (гл. ред.) Человек и образование 2, 18—24.
- Буккина Н. Н. 2010. Интеграция формального и неформального образования в системе профессиональной подготовки специалистов // Российский научный журнал 16, 150—155.
- Митина А. М. 2004. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие. Москва: Наука.
- Оситов А. М. 2006. Социология образования: очерки теории // Российская социологическая ассоциация. Исследовательский комитет «Социология образования». Петровская академия наук и искусств. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Ермакова Т. Ф. 2012. Принципы неформального образования при обучении иностранным языкам // Среднее профессиональное образование 2, 39—40.

*Дубровина Т. Л.* 2013. Технологии организации неформального образования педагогов СПО: методические рекомендации. Тюмень: ТОГИРРО.

*Воронин А. С.* 2006. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ».

#### REFERENCES

*Kolesnikova I. A.* In: Vyscheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]. Vol. 7 (2009): 12—23. (In Russian).

*Piskunova E. V.* Sotsiokulturnaya obuslovennost izmeneniy professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: monografiya [Socio-cultural conditions for changes in the professional and pedagogical activities of teachers: A monograph]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2005. (In Russian).

*Kandaurova A. V.* Nauka o cheloveke: gumanitarniye issledovaniya [Science about man: Humanitarian studies]. Vol. 1(19) (2015): 96—102. (In Russian).

*Surtaeva N. N., Makarenya A. A., Krivykh S. V.* In: Chelovek i obrazovaniye [Man and education]. Vol. 2 (2014): 18—24. (In Russian).

*Bukina N. N.* In: Rossiyskiy nauchnyy zhurnal [Russian scientific journal]. Vol. 16 (2010): 150—155. (In Russian).

*Mitina A. M.* Dopolnitelnoye obrazovaniye vzoslykh za rubezhom: kontseptualnoye stanovleniye i razvitiye [Additional education for adults in foreign countries: Conceptual development]. Moscow: Nauka, 2004. (In Russian).

*Osipov A. M.* In: Rossiyskaya sotsiologicheskaya assotsiatsiya. Issledovatel'skiy komitet «Sotsiologiya obrazovaniya». Petrovskaya akademiya nauk [Russian Sociological Association. Research Committee «Sociology of Education». Russian Academy of Sciences and Arts]. Rostov-on-Don: Fenix, 2006. (In Russian).

*Ermakova T. F.* In: Sredneye professionalnoye obrazovaniye [Secondary vocational education]. Vol. 2 (2012): 39—40. (In Russian).

*Dubrovina T. L.* Tekhnologii organizatsii neformalnogo obrazovaniya pedagogov SPO: metodicheskiye rekomendatsii [Technology of non-formal education for teachers of secondary vocational education: Guiding recommendations]. Tyumen: TOGIRRO, 2013. (In Russian).

*Voronin A. S.* Slovar terminov po obshchey i sotsialnoy pedagogike [Dictionary of general and social pedagogy terms]. Yekaterinburg: Ural State Technical University, 2006. (In Russian).

*O. V. Roytblat*  
Tyumen, Russia,

*N. N. Surtaeva*  
Saint Petersburg, Russia

#### CHALLENGES IN INTEGRATING NON-FORMAL EDUCATION INTO THE SYSTEM OF FURTHER VOCATIONAL TRAINING

**Abstract.** This paper analyzes the challenges of the modern educational environment related to the inclusion of non-formal education. The author considers the role and importance of further training for teachers designed to resolve the contradiction and major challenges related to integrating non-formal education into the system of advanced training for adults. The author considers the following challenges: failure to use the potential of non-formal education as a response to changing environment; lack of clear terminology and methodical, methodological, technological basis for a complete implementation of non-formal education in further training of teachers; organizational problems in implementing non-formal education in further training of teachers; lack of a clear mechanism to include non-formal education in the structure of traditional further training of teachers and ways to integrate formal, non-formal and informal education.

Meanwhile, non-formal education is actively developing overseas relevance, which is reflected in materials and documents defining the state education policy. The system of additional vocational training for teachers is designed to master the theory and practice of non-formal education, determine its place in the overall system of national education within the paradigm of lifelong learning. The teaching science is dealing with the task to generalize and summarize national and international experience in organizing and implementing non-formal education and using its potential in the system of adult education.

**Key words:** teacher; formal education; non-formal education; further training.

**About the author:** Olga Vladimirovna Roytblat<sup>1</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector; Nadezhda Nickolaevna Surtaeva<sup>2</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Social Pedagogy.

**Place of employment:** Tyumen Regional State Institute of Regional Education<sup>1</sup>; Herzen State Pedagogical University of Russia<sup>2</sup>.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.078

*С. В. Барбашов*  
*Ханты-Мансийск, Россия*

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕВЕРНОГО МНОГОБОРЬЯ КАК ВИДА СОЦИАЛЬНО-СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СПОРТА

**Аннотация.** С целью изучения возможностей развития северного многоборья как вида социально-соревновательной практики спорта до международного уровня проведен содержательный анализ исторических аспектов его формирования с момента зарождения до наших дней. Выделены социально-взаимосвязанные факторы эффективного развития северного многоборья в виде: общественного управления с элементами государственной поддержки и олимпийских перспектив вида; формирования общественного мнения, естественной и социальной доступности; развития конкуренции и спонсорской привлекательности; методического и кадрового обеспечения.

Определены временные границы и содержательные особенности исторического развития северного многоборья: 1924—1945 гг. — этап первоначального формирования соревновательной практики вида спорта; 1946—1970 гг. — этап формирования основ соревновательной практики отдельных видов северного многоборья; 1971—1990 гг. — этап формирования организационно-методических основ тренировочно-соревновательной деятельности; с 1991 г. до настоящего времени — этап формирования программно-нормативных основ как вида спорта.

Актуальная проблематика современного развития северного многоборья связана с разработкой современных образцов спортивного инвентаря для занятий северным многоборьем; обобщением опыта работы по развитию северного многоборья в национальных образованиях России; научно-методическим обоснованием эффективности тренировочных и соревновательных нагрузок в северном многоборье; преодолением законодательных противоречий в части разграничения полномочий и ответственности.

**Ключевые слова:** северное многоборье; социально-соревновательная практика спорта; история и перспективы развития спорта.

**Сведения об авторе:** Сергей Викторович Барбашов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания.

**Место работы:** Гуманитарный институт Югорского государственного университета.

**Контактная информация:** 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 16, e-mail: svbarbashov@yandex.ru.

Северное многоборье в последние годы становится все более значимым явлением в этнокультурном пространстве спорта России. В настоящее время развитие национальных видов спорта народов России можно считать эквивалентном общей национальной идеи, важнейшим фактором межнационального согласия, консолидации и сплочения российского общества (Гуляев и др. 2012; Зуев 2003). При этом следует иметь в виду, что многие виды спорта, являющиеся сегодня олимпийскими, исторически эволюционировали как национальные виды социально-соревновательной практики.

Северное многоборье как вид социальной физкультурной практики по своим характеристикам, несомненно, относится к этнокультурному феномену, интенсивно развивающемуся на географическом пространстве Российской Федерации. Научные исследования, предметом

которых является данный феномен, реализуются в основном по двум направлениям. С одной стороны, это исследования этнических основ различных видов двигательной активности и соревновательных практик, с другой — это процессы становления и развития феномена национальных видов спорта в современном физкультурно-спортивном движении. И если в отношении первого направления давно и эффективно ведутся изыскания, то по второму направлению исследования крайне малочисленны и не дают возможности представить в целостном виде тренировочно-соревновательные и организационные аспекты развивающихся видов спорта.

Если иметь в виду, что эффективность становления нового вида спорта определяется комплексом социально-взаимосвязанных факторов (Задворнов 1999), то для эффективного

развития северного многоборья как вида социально-соревновательной практики можно выделить следующие:

- общественное управление с элементами государственной поддержки, международного сотрудничества и олимпийских перспектив вида;
- формирование общественного мнения, естественной и социальной доступности;
- развитие конкуренции и спонсорской привлекательности;
- методическое и кадровое обеспечение.

Исследование исторических аспектов развития северного многоборья показало, что виды соревновательной практики изначально связаны с бытом и трудовой деятельностью народов Севера: бег с палкой — имитация оружия или хоря в руке, аркан — ловля оленей, прыжки — деятельность при передвижении обоза и т.д. В дальнейшем содержательное формирование соревновательной практики северного многоборья приобрело черты, сопоставимые с развитием новых для социальной практики видов спорта как в период развития советской системы физического воспитания и спорта (1925—1990 гг.), так и в период формирования современного российского спортивного движения (с 1991 г. до настоящего времени).

С определенной долей условности в истории развития северного многоборья можно выделить следующие временные промежутки: 1924—1945 гг., 1946—1970 гг., 1971—1990 гг., с 1991 г. до настоящего времени.

Содержательно 1924—1945 гг. можно обозначить как этап первоначального формирования соревновательной практики. В эти годы на северных территориях СССР появилось социально-соревновательная практика, обозначаемая как «северное оленеводческое многоборье». Этот вид социальной практики спорта объединил такие соревновательные упражнения, как гонки на оленьих упряжках, метание охотничьих топоришков, перетягивание на палках, метание тынзяна, прыжки через нарты, тройной прыжок. Обычно соревнования проводились дважды в год — летом и зимой по возвращении из тундровых пастбищ в села и деревни.

Этап послевоенного развития можно обозначить как этап формирования основ соревновательной практики отдельных видов северного многоборья. Именно в период 1946—1970 гг. на территориях Тюменской области, Пермского края, Ямало-Ненецкого, Ханты-Мансийского,

Якутского автономных округов и республик стали формироваться единые подходы к организации и проведению соревнований по отдельным видам северного многоборья. В эти же годы были проведены первые межрегиональные матчевые встречи.

Временной период с 1971 по 1990 гг. стал важным этапом развития северного многоборья с точки зрения формирования его организационно-методических основ. Содержательно этот период характеризуется появлением отделений при ДЮСШ по национальным видам спорта. Они появились практически во всех районах компактного проживания коренного населения — в городах Ханты-Мансийск, Дудинка, Нарьян-Мар, Сыктывкар и многих других. На этот же период приходится важная веха в развитии национальных видов спорта — создание Федерации национальных видов спорта РСФСР в 1972 г. В нее вошли пять видов северного многоборья и национальная спортивная борьба. С 1975 г. стали проводиться официальные чемпионаты России.

Очередной этап интенсивного развития и популяризации северного многоборья пришелся на 90-е гг. прошлого столетия. Несмотря на сложные социально-экономические процессы, связанные с распадом СССР, определилось дальнейшее продвижение северного многоборья на всероссийский и международный уровень. В 2003 г. была создана Общероссийская федерация северного многоборья. Разработаны официальные правила и требования к снарядам, сформированы и включены во всероссийскую единую спортивную классификацию нормативные требования к уровням спортивной подготовленности.

В настоящее время северное многоборье имеет разветвленную и разноуровневую социально-соревновательную практику. Это, прежде всего, международные соревнования северных стран, арктические игры, официальные чемпионаты и первенства России и различных северных территорий, матчевые встречи, фестивали. Организация крупных турниров и соревнований по северному многоборью сопровождается, как правило, проведением культурных и общественных мероприятий, что, несомненно, способствует созданию атмосферы толерантности, единения, расширения межнационального общения.

Тренеры, спортсмены, спортивные функционеры и специалисты не теряют надежды, что

«спорт оленеводов» выйдет на олимпийский уровень, ведь, например, керлинг тоже когда-то был шотландской национальной забавой.

Комплекс социальных факторов развития северного многоборья предопределяет и современную проблематику исследования северного многоборья. Так, например, существенное значение имеет проблема разработки современных образцов спортивного инвентаря для занятий северным многоборьем. Оборудование и инвентарь не продается в специализированных магазинах, а его разработка и изготовление лежит в плоскости развития традиционных ремесел.

Обобщение опыта работы по развитию северного многоборья и национальных видов спорта в различных национальных образованиях демонстрируют наиболее эффективные подходы. Так, например, в республике Саха (Якутия) северное многоборье развивается в рамках реализации концепции и стратегии развития национальных видов спорта на период 2009—2020 гг. Во многих северных территориях имеется опыт внедрения северного многоборья в программы общеобразовательных школ и подготовки тренеров-преподавателей в профессиональных образовательных учреждениях. Разработаны и внедрены программы для детско-юношеских спортивных школ (Богиня 2012; Власов и др. 2008; Самоловова, Самоловов 2008).

Вместе с тем, одной из наиболее актуальных исследовательских проблем является научно-методическое обоснование эффективности тренировочных и соревновательных нагрузок в северном многоборье. Существенным препятствием в эффективном построении тренировочного процесса является проблема структурирования тренировочных и соревновательных нагрузок в северном многоборье. К сожалению,

актуальный уровень научных разработок в северном многоборье сегодня сосредоточен на уровне определения перечня специальных и дополнительных средств подготовки, а также определения количественных характеристик тренировочных нагрузок на различных этапах подготовки спортсменов-многоборцев (Барбашов 2014).

Несмотря на планомерное развитие северного многоборья как социальной практики российского спорта, имеется одно законодательное противоречие, оказывающее крайне негативное влияние на данный процесс. Речь идет о разграничении полномочий и ответственности в развитии национальных видов спорта. По федеральному законодательству они сосредоточены на территориях, которые культивирует данные виды. Отсутствие нормативных и организационных институтов общероссийского уровня препятствует потенциально возможному расширению ареала культивирования северного многоборья как в других климатических регионах России, так и за пределами России.

Появление новых нетрадиционных, в том числе и северных национальных, видов спорта — одна из тенденций, характеризующих современное отечественное и международное физкультурно-спортивное движение. Особым фактором при этом выступает включение ряда из них в программу зимних олимпийских игр. Мы вынуждены вступать в конкурентные отношения по их продвижению на международных арены. В связи с этим всемерное развитие имеющихся национальных традиций, школ спортивной подготовки, материально-технической базы подобных видов спорта может и должно способствовать укреплению позиций нашего государства в международном спортивном движении.

#### ЛИТЕРАТУРА

Барбашов С. В. 2014. Количественные характеристики специальной подготовки квалифицированных спортсменов в северном многоборье // Логинов С.И., Бушуева Ж.И. (отв. ред.) Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: материалы XIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции: В 3 т. Т. 1. Сургут: ИЦ СурГУ, 16—19.

Богиня А. П. 2012. Образовательная программа дополнительного образования детей «Национальные виды спорта северного многоборья». п. Тазовский: «Тазовский детский оздоровительно-образовательный центр физической подготовки».

Власов В. В., Младенцев А. В., Синяевский Н. И. 2008. Теория и методика национальных видов спорта: Учебно-методическое пособие. Ханты-Мансийск: РИО Института развития образования.

Гуляев М. Д., Черкашин И. А., Гуляева С. С., Дашинобоев В. Д. 2012. Интеграция духовного и физического воспитания учащихся в этнокультурном пространстве: организация и управление. Санкт-Петербург: ФГОУ ВПО «НГУ им. П.Ф. Лесгафта».

Задворнов К. Ю. 1999. К вопросу теоретического обоснования стратегии становления нового олимпийского вида спорта в стране // Научные исследования и разработки в спорте: Вестник академии 1. Санкт-Петербург: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 41—44.

Зуев В. Н. 2003. Северное многоборье. Тюмень: Вектор Бук.

Самоловова Н. В., Самоловов Н. А. 2008. Национальные виды спорта: северное многоборье. Учебно-методическое пособие для студентов факультетов физической культуры и спорта. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та.

#### REFERENCES

Barbashov S. V. In: Sovershenstvovaniye sistemy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki i turizma i ozdorovleniya razlichnykh kategoriy naseleniya: materialy XII Vserossiyskoy s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of the XIII Russian scientific and practical conference with international participation «Improving the system of physical education, sports training, tourism and recreation for various categories of the population». Surgut: Surgut State University. Vol. 1 (2014): 16—19 (in Russian).

Boginya A. P. Obrazovatel'naya programma dopolnitelnogo obrazovaniya detey: Natsionalniye vidy sporta severnogo mnogoboriya [Educational additional education program for children: National Northern multiathlon]. Tazovsky: Tazovsky detsky ozdorovitel'no-obrazovatel'nyy tsentr fizicheskoy podgotovki, 2012. (In Russian).

Vlasov V. V., Mladentsev A. V., Sinyavsky N. I. Teoriya i metodika natsionalnykh vidov sporta. Uchebno-metodicheskoye posobiye [Theory and methodology of national sports: A reference book]. Khanty-Mansiysk: Institute of education development, 2008. (In Russian).

Gulyaev M. D., Cherkashin I. A., Gulyaeva S. S., Dashinorboev V. D. Integratsiya dukhovnogo i fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya v etnokulturnom prostranstve: organizatsiya i upravleniye [Integration of spiritual and physical education of students in the ethno-cultural context: organization and management]. St. Petersburg: Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, 2012. (In Russian).

Zadvornov K. Y. In: Nauchnye issledovaniya i razrabotki v sporte: Vestnik Akademii [Scientific research and development in sport: Bulletin of the Academy]. St. Petersburg: Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health. Vol. 1 (1999): 41—44. (In Russian).

Zuev V. N. Severnoye mnogoboriye [Northern multiathlon]. Tyumen: Vektor Buk, 2003. (In Russian).

Samolovova N. I., Samolovov N. A. Natsionalniye vidy sporta: severnoye mnogoboriye. Uchebno-metodicheskoye posobiye dlya studentov fakul'tetov fizicheskoy kultury i sport [National sports: Northern multiathlon: A textbook for students of faculties of physical training and sports]. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University for Humanities, 2008. (In Russian).

*S. V. Barbashov*  
*Khanty-Mansiysk, Russia*

#### PECULIARITIES OF NORTHERN MULTIATHLON AS A TYPE OF SOCIAL AND COMPETITIVE SPORTS PRACTICE

**Abstract.** The paper analyzes the history of Northern multiathlon from its emergence to the recent development. The analysis is aimed at studying the opportunities for developing multiathlon as a type of social and competitive sports practice and bringing it to the international level. The author has identified the following interrelated factors in effective development of Northern multiathlon, including public administration, state support and prospects for Olympic development; public opinion, natural and social access to multiathlon, competitiveness and sponsor appeal, methodical and personnel availability.

The paper defines time periods and peculiarities of Northern multiathlon development: 1924—1945 — the initial development of multiathlon; 1946—1970 — development of the basic competitive Northern multiathlon practices; 1971—1990 — development of organizational practices and techniques for sports training and competitions; 1991 — present time — development of programs and regulations for multiathlon.

Presently, the development of Northern multiathlon is associated with the following topical issues and challenges: designing modern multiathlon equipment; accumulating and summarizing multiathlon practices elaborated and implemented in other Russian regions; developing scientific and methodological justification for effective training and competitive loads; overcoming legal contradictions in delineation of responsibilities.

**Key words:** northern multiathlon; social and competitive sports practice; history and prospects of multiathlon development.

**About the author:** Sergey Viktorovich Barbachov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department for the Theory and Methodology of Physical Education.

**Place of employment:** Institute of Humanities, Yuga State University.

УДК 796.05

*О. С. Красникова*  
Нижевартовск, Россия

## РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ НАПАДАЮЩИХ В МУЖСКИХ ВОЛЕЙБОЛЬНЫХ КОМАНДАХ

**Аннотация.** Изучение параметров результативности игровых действий высококвалифицированных нападающих мужских волейбольных команд определило основную цель исследования. Предметом исследования стали технико-тактические действия высококвалифицированных нападающих в играх суперлиги. В процессе теоретического анализа было установлено, что в современном волейболе принято следующее распределение нападающих по игровым амплуа: диагонального, доигровщика и центрального блокирующего. Оценка результативности и эффективности параметров технико-тактических действий нападающих давалась на основе обработки информации при помощи статистической компьютерной программы Data Volley. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики, рассчитывались средняя арифметическая величина ( $M$ ), ошибка среднего арифметического ( $m$ ), достоверность результатов оценивалась по  $t$ -критерию Стьюдента.

Проведенное исследование позволило выявить и обосновать основные технико-тактические действия высококвалифицированных нападающих с учетом их игрового амплуа. На современном этапе развития волейбола лидирующая позиция сохраняется за атакующими действиями в нападении. Среди остальных игровых действий участие в них различных нападающих существенно отличается. Центральный блокирующий является основным в игре на блоке, диагональный специализируется преимущественно в игре в нападении, а доигровщик становится универсальным игроком, имеющим широкий арсенал технико-тактических средств для выполнения работы в защите и нападении. Полученные результаты позволили дать характеристику модельным параметрам соревновательной деятельности высококвалифицированных нападающих. Модельные параметры соревновательной деятельности позволяют установить требования к отбору игроков с учетом амплуа, повысить качество подготовки нападающих в тренировочном процессе и обеспечить их готовность к успешному ведению игры.

**Ключевые слова:** волейбол; нападающие; соревновательная деятельность; технико-тактические действия; игровое амплуа.

**Сведения об авторе:** Ольга Сергеевна Красникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин.

**Место работы:** Нижевартовский государственный университет.

**Контактная информация:** 628609 г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56, e-mail: oskrasnikova@yandex.ru.

В последние годы особое внимание тренеров и специалистов в области спорта высших достижений уделено специальной подготовке спортсменов национальных и клубных команд, а также подготовке спортивного резерва, который в ближайшем будущем сможет составить достойную замену нынешним игрокам. Наряду с углублением специальной физической подготовки заметна тенденция в направлении специализированной работы, обеспечивающей результативность соревновательной деятельности, которая, в свою очередь, определяет характер подготовки спортсмена. В то же время не стоит забывать, что система подготовки волейболистов ориентируется на модельные характеристики сильнейших, высококвалифицированных игроков, способных показывать наивысшие спортивные достижения (Беляев, Булыкина 2011: 15).

Развитие современного мужского волейбола неразрывно связано с увеличением требований, предъявляемых к технико-тактическому мастерству спортсменов. Востребованным остается мнение, что расширение арсенала технико-тактических действий спортсменов является важнейшим условием повышения мастерства волейболистов и обеспечивает развитие игры, зрелищность и популярность волейбола (Железняк и др. 2004: 91). Несмотря на это, помимо приобретения игроками универсальных технико-тактических действий, в настоящее время выделяют несколько специфических, которые определяются ролевыми функциями игрока в соревновательной деятельности, именуемых как игровое амплуа. Существовавшая в течение нескольких десятилетий градация игроков предусматривала разделение игроков на амплуа связующих и нападающих. Относительно недавно, с 1998 г., в составе игровой шестерки

выделили игрока-либеро как основного защитника команды.

Однако в работах передовых ученых и специалистов, таких как А. В. Беляев, М. В. Савин, Ю. Н. Клещев, Е. В. Фомин, Л. В. Булькина отмечается, что характер игрового амплуа нападающих определяется целевыми функциями при реализации основного соревновательного упражнения и указывается распределение нападающих по игровым амплуа на игроков: центральный блокирующий (нападающий первого темпа), доигровщик (нападающий второго темпа) и диагональный (в расстановке по диагоналям к связующему игроку). Это вносит существенные коррективы в процесс подготовки нападающих различной игровой квалификации. Выявление основных технико-тактических действий в соревновательной деятельности нападающих различного амплуа, позволит смоделировать содержание и целенаправленно воздействовать на специальную подготовку в тренировочном процессе. Поэтому внимание к отбору нападающих по амплуа и целенаправленной технико-тактической подготовке нападающих волейбольных команд приобретает большую значимость. Только на основе глубокого анализа соревновательной деятельности, выявления основных тенденций в развитии современного волейбола возможно построение эффективной подготовки игроков.

С этой целью проводилось изучение результативности индивидуальных игровых действий высококвалифицированных нападающих мужских волейбольных команд в условиях соревновательной деятельности.

Объект исследования — соревновательная деятельность нападающих в волейбольных командах суперлиги.

Предмет исследования — технико-тактические действия высококвалифицированных нападающих в играх суперлиги.

Для решения поставленной цели проводился статистический анализ соревновательной деятельности нападающих мужских команд суперлиги в чемпионате России за период 2015 г. и осуществлялось педагогическое наблюдение на основе видеозаписи игр. При регистрации статистических показателей в чемпионате России использовалась итальянская статистическая компьютерная программа Data Volley, позво-

ляющая дать оценку результативности и эффективности параметрам технико-тактических действий игроков. Среди высококвалифицированных волейболистов были отобраны из рейтинга по семь лучших игроков, выполняющих функции доигровщика, центрального блокирующего и диагонального; их результативность оценивалась в пяти ранговых матчах. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики, рассчитывались средняя арифметическая величина ( $M$ ), ошибка среднего арифметического ( $m$ ), достоверность результатов оценивалось по  $t$ -критерию Стьюдента.

Изучение соревновательной деятельности нападающих на основе обработки статистических показателей игры позволило выявить значимые и часто применяемые технико-тактические действия нападающих высокого класса с учетом их игрового амплуа и распределить их на два модуля: атакующие действия и игровые действия.

Основными технико-тактическими действиями нападающих вне зависимости от их игрового амплуа, бесспорно, являются атакующие действия и, в частности, нападающий удар, к тому же именно он становится решающим техническим элементом в современном волейболе. Из всех характеристик игры нападающий удар оценен как самый важный, техника его выполнения сохраняет тенденцию к увеличению силовых показателей, и 50—55% выигранных командой очков приносят успешные действия в нападении. Именно поэтому мужской волейбол характеризуется высокой двигательной активностью и увеличением атлетической подготовки нападающих (Фомин и др. 2013).

Распределение среди нападающих по количеству выполнения данного технического приема неодинаково: так, «львиную» долю нагрузки в атаке осуществляет диагональный игрок ( $M = 34,2$ ), вторым по значимости участия в атакующих действиях является доигровщик ( $M = 25,42$ ) и меньше всего атак успевает реализовать центральный блокирующий ( $M = 11,6$  раз за игру) (табл. 1). Аналогичное распределение и по показателям результативности атак, соответственно  $M = 18,94, 12,64$  и  $7,51$ .

Таблица 1

**Характеристики атакующих действий высококвалифицированных нападающих мужских команд высшей лиги,  $M \pm m$**

Характеристики действий в нападении	Амплуа нападающих		
	Доигровщик, $n = 35$	Центральный блокирующий, $n = 35$	Диагональный, $n = 35$
Количество атак за игру	<b>25,42</b> ± 1,09 **	<b>11,6</b> ± 0,84 °°	<b>34,2</b> ± 1,67 ##
Результативные атаки	<b>12,64</b> ± 0,72 **	<b>7,51</b> ± 0,63 °°	<b>18,94</b> ± 1,24 ##
Эффективность атак, %	<b>49,97</b> ± 1,93 **	<b>64,17</b> ± 2,73 °°	<b>52,29</b> ± 2,28
Персональные ошибки	<b>2,01</b> ± 0,22 *	<b>0,71</b> ± 0,14 °°	<b>2,91</b> ± 0,29 ##
Попадание в блок соперника	<b>2,58</b> ± 0,23 **	<b>0,69</b> ± 0,11 °°	<b>3,52</b> ± 0,45

*Примечания:* \* и \*\*; ° и °°, # и ## — статистически значимое различие при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно между доигровщиком и центральным блокирующим; между центральным блокирующим и диагональным; между доигровщиком и диагональным.

Однако, несмотря на меньшее количество атак за игру, эффективность нападающего удара, выраженная в процентном эквиваленте, выше у центрального блокирующего и составляет 64,17%. Это указывает на то, что данному игроку в матчах передача на выполнение нападающего удара передается в исключительных случаях, если команда соперника не успевает реализовать защитные действия (попадание в блок соперника наименьшее  $M = 0,69$ ), то есть необходимо понимать, что данное действие определяется тактической составляющей розыгрыша мяча. В то же время, по данным А.В. Беляева, Л.В. Булькиной, центральный блокирующий в два раза чаще других выполняет прыжковую нагрузку и порой вынужден не только работать в нападении, но и применять имитационные, отвлекающие атакующие действия и активно работать на блоке (Беляев, Булькина 2011: 21).

Персональные ошибки, совершаемые в игре доигровщика и диагонального, практически одинаковы (соответственно 2,01 и 2,91) и имеют тенденцию к уменьшению с ростом мастерства спортсмена.

Современный волейбол становится наиболее комбинационным и скоростным, связующий старается вывести нападающих на одиночный блок, самый надежный вариант атаки с идеального приема. Как уже описывалось выше, нападающий первого темпа успевает осуществить результативные нападающие удары с меньшим попаданием в блок соперника. В то же время эффективность действий в нападении доигровщика и диагонального находится в средних границах ( $M = 49,97\%$  и  $M = 52,29\%$  соответственно), наряду с тем, что им чаще

приходится нападать с неточных или доигровочных мячей, что и приводит к увеличению попаданий в блок соперника (доигровщик –  $M = 2,58$ , диагональный –  $M = 3,52$ ).

Следующими по значимости действиями, выполняемыми в игре нападающими, являются подачи, которые из технического элемента, обеспечивающего введение мяча в игру, превратились в эффективное атакующее средство. В последнее время игроки стремятся разнообразить, усложнить и совершенствовать технику выполнения подач, сохраняя высокую степень стабильности (Спирин и др. 2007: 37). Доля результативных подач и общее их количество за игру выше у диагонального игрока ( $M = 17,26$ ). Чаще всего он использует в игре подачи силового характера, на что указывают эйсы ( $M = 2,03$ ), в силу чего допускает больше ошибок ( $M = 3,61$ ). Не стоит забывать, что именно у него по биомеханической структуре более сложная и затратная по мощности техника выполнения подачи и нападающий удар, в большинстве случаев игрок рискует и стремится реализовать силовую подачу.

У доигровщика и центрального блокирующего количество подач за игру в среднем примерно одинаковое, соответственно  $M = 15,55$  и  $M = 14,03$ . Центральный блокирующий отдает предпочтение более стабильной планирующей подаче, вследствие чего ошибок совершает меньше других. В свою очередь, доигровщик имеет в своем арсенале различные подачи, успешно применяет их, хотя и допускает ошибки ( $M = 2,88$ ), в то же время способен исполнять эйсы ( $M = 1,58$ ).

Таблица 2

**Характеристики игровых действий высококвалифицированных нападающих мужских команд высшей лиги, M±m**

Характеристики игровых действий	Амплуа нападающих		
	Доигровщик, n = 35	Центральный блокирующий, n = 35	Диагональный, n = 35
Количество подач	15,55 ± 0,83	14,03 ± 0,73 <sup>oo</sup>	17,26 ± 0,69
Ошибки на подаче	2,88 ± 0,27 **	1,58 ± 0,21 <sup>oo</sup>	3,61 ± 0,33
Эйсы (очко с подачи)	1,58 ± 0,29	0,97 ± 0,18 <sup>oo</sup>	2,03 ± 0,25
Количество приема мяча	20,88 ± 1,78 **	0,27 ± 0,1	0,16 ± 0,08 <sup>##</sup>
Ошибки в приеме	1,39 ± 0,24	0	0
Позиционный прием, %	49,36 ± 2,93 **	0	6,01 ± 3,72 <sup>##</sup>
Удачный (отличный) прием, %	23,64 ± 2,15 **	7,14 ± 4,43	0
Эффективность действий на блоке	1,61 ± 0,2 **	3,49 ± 0,31 <sup>oo</sup>	1,41 ± 0,26

*Примечания:* \* и \*\*, ° и °°, # и ## — статистически значимое различие при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  соответственно между доигровщиком и центральным блокирующим; между центральным блокирующим и диагональным; между доигровщиком и диагональным.

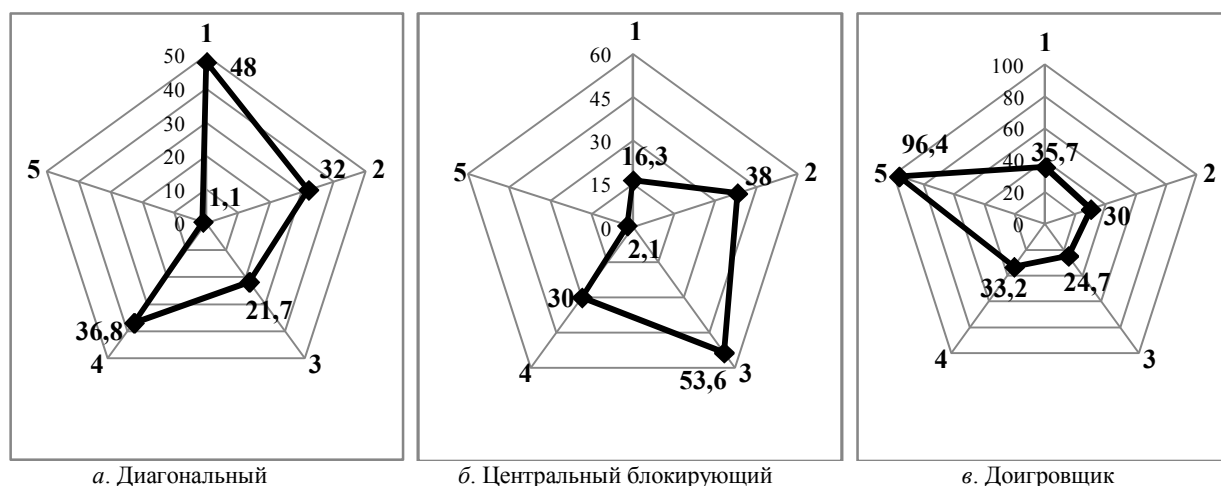
В результате анализа игровых действий в приеме мяча с подачи соперника установлено, что доигровщик может выполнить 20,88 результативных приемов за игру, причем позиционного приема 46,39% по сравнению с двумя другими нападающими (табл. 2). Изучение развития мужского волейбола на современном этапе позволяет не согласиться с результатами, полученными ранее М.П. Спириным с коллегами. Они указывали, что по причине усиления подачи в современном волейболе ведущие команды мира вынуждены использовать диагональных игроков для приема силовой подачи и игроков «первого темпа», что приводит к увеличению степени риска (Спирин и др. 2007: 37). Наблюдения за соревновательной деятельностью позволили установить: это связано с тем, что центральный блокирующий с приходом на заднюю линию, по правилам волейбола, после подачи сменяется игроком либеро, а диагонального игроки команды стремятся «выключить» и прикрыть в момент приема, так как он является основным нападающим. Участие в защитных действиях на приеме мяча центрального блокирующего и диагонального носит случайный характер.

Эффективность действий на блоке выше у центрального блокирующего и составляет в среднем до 3,49 раз. Широкие возможности данного игрока определяются месторасположе-

нием, его основная позиция по центру площадки в 3-й зоне, что повышает шансы на постановку блока во все зоны соперника.

Статистический анализ соревновательной деятельности позволил выявить результативные технико-тактические действия квалифицированных нападающих мужских волейбольных команд. Полученные данные с учетом специфики игрового амплуа нападающих легли в основу построения модельных параметров, соответствующих индивидуальным игровым действиям каждого из них. Следует отметить, что модельные параметры соревновательной деятельности позволят установить требования к отбору игроков с учетом амплуа, повысить качество подготовки нападающих в тренировочном процессе и обеспечить их готовность к успешному ведению игры.

Проведенное исследование показало, что главными соревновательными упражнениями нападающих игроков являются атакующие действия, наряду с которыми присутствуют немаловажные, но специфические игровые действия. Основанием для построения модельных параметров соревновательной деятельности у различных нападающих послужил сравнительный анализ участия каждого из них в игре, причем общая сумма действий всех нападающих в отдельном параметре была принята за 100%.



Примечание: 1 — атакующие действия, 2 — эффективность атак, 3 — эффективность блока, 4 — результативность подач, 5 — количество приемов.

**Рис. 1. Параметры модельных характеристик соревновательной деятельности высококвалифицированных нападающих по амплуа**

Среди трех нападающих чаще всего выполняют атакующие удары диагональные игроки — 48%, эффективность реализации составляет 32% (рис. 1а). Диагональный игрок должен обладать мощной силовой подачей и способностью ее результативно исполнять, так как приносит очки с подачи в 36,8% случаев. Эффективность защитных действий на блоке у данного игрока составляет всего 21,7% за игру, но в защитных действиях на приеме он практически не принимает участие (1,1%). Следовательно, специальная техническая подготовка диагонального игрока должна строиться на основе требований к качеству выполнения, как правило, это хороший разбег, мощный и стабильный нападающий удар, умение результативно нападать с неточных передач и задней линии, овладение различными атакующими ударами, применение обманных атакующих действий и владение силовой подачей.

Результативность центрального блокирующего, как видно из рис. 1б, просматривается в эффективности атакующих действий и основной работе на блоке, соответственно 38% и 53,6%. Всего за игру он проводит 16,3% атакующих действий с удобных позиций. Способен приносить очки с подач (30%) и изредка задействован на приеме (2,1%). Специальная подготовка данного нападающего определяется результативной техникой блокирования, умением быстро нападать с короткого разбега и успешно перемещаться вдоль сетки.

Анализируя параметры модельных характеристик соревновательной деятельности доигровщика, следует обратить внимание, что он является самым универсальным среди нападающих игроком команды и способен успешно выполнять действия не только в нападении, но и в защите (рис. 1в). На его долю приходится активное участие в защитных действиях на приеме мяча (96,4%) и на блоке (24,7%), достаточно стабилен в атакующих действиях (35,7%), эффективность атак составляет 30% и результативность подач 33,2%. Таким образом, модельные характеристики доигровщика напрямую определяются его содержанием соревновательной деятельности. Так, он имеет богатый технический арсенал: способен осуществлять прием силовой подачи снизу, прием планирующей подачи сверху и снизу, иметь подвижную стойку для игры в защите, владеть надежной техникой силовой и планирующей подач, способен атаковать с различных зон площадки, с неточных передач и владеть разнообразными и стабильными атакующими действиями.

Модельные характеристики соревновательной деятельности при оценке комплекса параметров позволят сопоставить требования к спортивной подготовке и выявить соответствующих игроков для обеспечения различных амплуа нападающих на ранних этапах комплектования команд; окажут неоценимую помощь при отборе и подготовке к будущей специализации нападающих из числа спортивного ре-

зерва для мужских волейбольных команд высокой квалификации.

Таким образом, современный волейбол сохраняет потребность в универсально подготовленных высококвалифицированных нападающих. Результаты проведенного исследования выявили отличительные особенности содержания соревновательной деятельности, отвечаю-

щие за результативность игры различных нападающих в мужских волейбольных командах, что позволяет целенаправленно подготовить и увеличить объем тренировочного воздействия в сторону значимых технико-тактических действий, овладев которыми игроки смогут успешно реализовать свое мастерство в играх.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бабынин Ю. А., Кононов В. Н.* 2009. Использование компьютерных программ для статистической обработки соревновательной деятельности волейболистов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей 3, 11—17.
- Беляев А. В., Булыкина Л. В.* 2011. Волейбол: теория и методика тренировки // Москва: ТВТ Дивизион.
- Беляев А. В., Железняк Ю. Д., Клещев Ю. Н., Костюков В. В., Кувшинников В. Г., Родионов А. В., Савин М. В., Топышев О. П.* 2000. Волейбол: учебник для высших учебных заведений физической культуры 2000 // Беляева А. В., Савина М. В. (под ред.). Москва: Физкультура, образование, наука.
- Губа В. П., Родин А. В.* 2010. Модернизация теории и методики спортивных игр // Теория и практика физической культуры 4, 16—20.
- Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М., Савин В. П.* 2004. Спортивные игры: совершенствование спортивного мастерства: учебник для студентов высших учебных заведений // Железняк Ю. Д. (отв. ред.). Москва: Академия.
- Зарипова Р. Р., Теплова Л. Г.* 2014. К вопросу о подготовке нападающих игроков в волейболе с учетом игровой специализации // Международный журнал экспериментального образования 7—1, 58.
- Клещев Ю. Н.* 2009. Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям // Москва: ТВТ Дивизион.
- Нечушкин Ю. В.* 2014. Методика специальной физической подготовки волейболистов высокой квалификации в соревновательном периоде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка.
- Официальный сайт спортивного агентства «Волей Сервис» // [www.volleyservice.ru](http://www.volleyservice.ru) (2015. 20 декабря).
- Романина Е. В., Хорева Ю. А.* 2014. Влияние сбивающих факторов на тренировочную и соревновательную деятельность волейболистов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта 10 (116), 204—207.
- Спирин М. П., Шипулин Г. Я., Сердюков О. Э., Жилина Л. В., Черных О. В.* 2007. Соревновательная деятельность волейболистов на современном этапе развития игры // Теория и практика физической культуры 9, 34—37.
- Фомин Е. В., Булыкина Л. В., Суханов А. В.* 2013. Техничко-тактическая подготовка волейболистов: методическое пособие. Москва: ВФВ.
- Хрусталева Г. А.* 2013. Теоретико-методические основы моделирования соревновательной деятельности в спортивных играх: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула.

#### REFERENCES

- Babynin Yu. A., Kononov V. N.* In: Fizicheskoye vospitaniye studentov tvorchestkikh spetsialnostey [Physical training of students majoring in creative disciplines]. Vol. 3 (2009): 11—17. (In Russian).
- Belyaev A. V., Bulykina L. V.* Voleibol: teoriya i metodika trenirovki [Volleyball: Theory and training techniques]. Moscow: TVT Division, 2011. (In Russian).
- Belyaev A. V., Zhelezniak Yu. D., Kleshchev Yu. N., Kostyukov V. V., Kuvshinnikov V. G., Rodionov A. V., Savin M. V., Topyshev O. P.* Voleibol: uchebnik dlya vyschikh uchebnykh zavedeniy fizicheskoy kultury [Volleyball: A textbook for higher educational institutions of physical training]. Moscow: Fizkultura, obrazovaniye, nauka, 2000. (In Russian).
- Guba V. P., Rodin A. V.* In: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury [Theory and practice of physical education]. Vol. 4 (2010): 16—20. (In Russian).
- Zhelezniak Yu. D., Portnov Yu. M., Savin V. P.* Sportivniye igry: sovershenstvovaniye sportivnogo masterstva. Uchebnik dlya studentov vyschikh uchebnykh zavedeniy [Sports games: Improving sports skills: A textbook for students of HEIs]. Moscow: Akademiya, 2004. (In Russian).
- Zaripova R. R., Teplova L. G.* In: Mezhdunarodniy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya [International journal of experimental education]. Vol. 7—1 (2014): 58. (In Russian).
- Kleshchev Yu. N.* Voleibol. Podgotovka komandy k sorevnovaniyam [Volleyball. Preparing teams for the competition]. Moscow: TVT Division, 2009. (In Russian).
- Nechushkin Yu. V.* Metodika spetsialnoy fizicheskoy podgotovki voleibolistov vysokoy kvalifikatsii v sorevnovatelnom periode: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Methods of special physical training of highly qualified volleyball players in the competitive period: An authors's abstract of the thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Malakhovka, 2014. (In Russian).
- Volley Service. Official website of the sports agency // [www.volleyservice.ru](http://www.volleyservice.ru) (Accessed on December 20, 2015). (In Russian).
- Romanina E. V., Khoreva Y. A.* In: Ucheniye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafita [Scientific notes of Lesgaft University]. Vol. 10 (116) (2014): 204—207. (In Russian).
- Spirin M. P., Shipulin G. Ya., Serdyukov O. E., Zhilina L. V., Chernykh O. V.* In: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury [Theory and practice of physical education]. Vol. 9 (2007): 34—37. (In Russian).

*Fomin E. V., Bulykina L. V., Sukhanov A. V.* Tekhniko-takticheskaya podgotovka voleibolistov: metodicheskoye posobiye [Technical and tactical training of volleyball players: A study guide]. Moscow: All-Russian Volleyball Federation, 2013. (In Russian).

*Khrustalev G. A.* Teoretiko-metodicheskiye osnovy modelirovaniya sorevnovatelnoy deyatelnosti v sportivnykh igrakh: Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. [Theoretical and methodological foundations of modeling competitive performance in sports: An author's abstract of the thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Tula, 2013. (In Russian).

**O. S. Krasnikova**  
Nizhnevartovsk, Russia

## COMPETITIVE PERFORMANCE OF HIGHLY QUALIFIED FORWARDS IN MEN'S VOLLEYBALL TEAMS

**Abstract.** This paper presents a study of the competitive performance of highly qualified forwards in men's volleyball teams. The study focuses on the technical and tactical actions of highly qualified forwards during the Super League games. The theoretical analysis revealed that modern volleyball teams have the following forwards in the game: opposite hitter, wing-spiker, and middle blocker. To evaluate the data on the technical and tactical effectiveness, a statistical computer program Data Volley was used. The results were processed using mathematical statistics, arithmetic mean (M), error of the arithmetic mean (m), and Student t-test to assess the accuracy of the results.

The study enabled identifying and substantiating the basic technical and tactical actions of highly skilled forwards with regard to their playing roles. Presently, the offensive actions in the forwarding positions retain their leading role. Forwards take significantly different parts in other gaming actions. Middle blocker is the main player on the block, opposite hitter specializes in attack, and wing-spiker is a universal player with a wide range of technical and tactical means to play both in the defense and for the attack. The results of analysis allowed us to characterize the models of competitive performance of highly qualified forwards which will help to develop the requirements for players based on their role, improve the quality of training and ensure successful game.

**Key words:** volleyball; forwards; competitive performance; technical and tactical actions; playing roles.

**About the author:** Olga Sergeevna Krasnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Sports Disciplines.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University.

УДК 796.011.3

**Л. Г. Пащенко**  
Россия, Нижневартовск

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** В настоящей статье представлены результаты изучения отношения участников образовательного процесса к осуществлению исследовательской деятельности школьников в области физической культуры, а также анализ существующих проблем в организации этого вида работы. В исследовании приняли участие 26 учителей физической культуры школ г. Нижневартовска, 340 школьников 2—11-х классов и 228 родителей. Использовались такие методы, как анализ научно-методической литературы, анализ нормативных документов, анкетирование, а также методы математической статистики.

Исследование показало, что большинство опрошенных педагогов по физической культуре избегают инициирования учебно-исследовательской деятельности с обучающимися и не принимают участия в их подготовке к конференциям, что может быть объяснено недостаточной компетентностью в вопросах организации исследовательской работы. Родители, осознавая значимость занятий физической культурой и спортом для сохранения и укрепления здоровья, не в полной мере владеют достаточным объемом знаний в этой области. 73% родителей желают приобщить своего ребенка к выполнению исследовательской работы в области физической культуры. Анкетирование школьников показало снижение желания заниматься этим видом деятельности по мере взросления. Выразили желание выполнить исследовательский проект по физической культуре 59% младших школьников, 25% обучающихся основной школы и 16% старшей. Выделенные проблемы препятствуют активизации исследовательской деятельности школьников в области физической культуры и позволяют наметить пути их решения.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность; школьники; учитель физической культуры; предмет «Физическая культура».

**Сведения об авторе:** Лена Григорьевна Пашенко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания.

**Место работы:** Нижегородский государственный университет.

**Контактная информация:** 628600, г. Нижегородск, ул. Ленина, 2; e-mail: lenanv2008@yandex.ru.

Стратегическими направлениями развития образовательных систем являются интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знаний. Практически во всех развитых странах мира, таких как США, Великобритания, Франция, Германия, Канада и др., в развитии педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан крен в сторону обучения умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленивать проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения все новых задач (Манжелей 2005: 23—24).

Качественное обновление содержания и технологий образования направлено на поддержание у обучающихся интереса к учению на всем протяжении обучения, формирование инициативности, самостоятельности, способности к сотрудничеству. Решить подобные задачи способно внедрение в образовательный процесс проектных, исследовательских методов, что предусматривается Федеральными государственными образовательными стандартами. Так, на ступени начальной школы в соответствии с ФГОС ведущее значение имеет формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и организовывать свою деятельность. Это требует от педагогов овладения технологиями развития самоорганизации и самооценки. На ступени основной школы ФГОС особое внимание уделяет формированию способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, умению самостоятельно определять цели своего обучения и планировать пути их достижения, организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками. Достижение указанных результатов потребует введения новых форм социальной и учебной деятельности подростков, предполагающей пробы в разных сферах, интенсивное общение, получение практического социального опыта. В старшей школе среди образовательных результатов центральное ме-

сто занимают способности к построению индивидуальной образовательной траектории, навыки учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

По мере перехода от одной ступени обучения к другой изменяются и функции исследовательской деятельности: в начальной школе главными являются сохранение исследовательского поведения ученика как средства развития познавательного интереса и становление мотивации к учебной деятельности; в основной школе — развитие способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования; в старшей школе — развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения (Букреева, Евченко 2012).

Исследовательская деятельность обучающихся, являясь образовательной технологией, использует в качестве главного средства учебное исследование. Она предполагает решение исследовательских задач, позволяющих в итоге создать новое представление об изучаемом объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — учителя-предметника. Высокая значимость ее результатов может оказывать существенное воздействие на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы детей и подростков (Беспалько 1989).

Исследовательская деятельность рассматривается как особый вид интеллектуально-творческой деятельности и как инструмент повышения качества образования. Отличие учебно-исследовательской деятельности от научно-исследовательской состоит в том, что в первом случае при выполнении такого вида работы целью является приобретение обучающимися навыков исследования, а не получение новых знаний, как это предполагается при выполнении научной работы. При этом учебно-исследовательская работа в основном повторяет этапы научного исследования (Савенков 2015).

По мнению ряда ученых, учебно-исследовательская деятельность школьников в процессе

обучения должна быть направлена не только на овладение знаниями в процессе исследования, но и на формирование познавательных умений, необходимых ученику для участия в самостоятельной поисковой деятельности, влияющих на изменение личности самого ученика, что способствует развитию таких личностных качеств, как целеустремленность, любознательность, креативность (Скарбич 2011; Таранова 2003). Познавательные умения, считает Н. М. Зверева, являются интегральными и включают в себя владение методами научного познания (как общенаучными, так и специфическими для определенной области научного знания), владение приемами мышления (анализ, синтез, обобщение и др.), владение подходами к правильной организации проверки гипотез и т.д. (Зверева 2001).

Одним из главных методических подходов к организации исследовательской работы является способность руководителя превратить исследовательскую деятельность школьников в эффективный инструмент развития их творческих способностей. Это приучает школьников самостоятельно мыслить, оценивать свою деятельность и ее результаты, что крайне необходимо для осознания личностью возможностей самореализации.

Участие педагога необходимо на всех этапах исследовательской деятельности — выбора образовательной области и предмета, формулирования темы, постановки целей и задач исследования, выдвижения гипотезы. В дальнейшем, совместно с юными исследователями подбираются и осваиваются методики, осуществляется сбор и первичная обработка полученных материалов, проводится их анализ и формулируются выводы (Савенков, Ханхабаева 2014).

Организация исследовательской деятельности — процесс очень трудный. Есть в этой работе неоспоримые плюсы: развитие поисковых умений школьников, их творческой активности, развитие самостоятельности и самоорганизации, познавательной мотивации, расширение кругозора, умение работать с большими по объему источниками информации, приобретение опыта в составлении докладов, презентаций, опыта публичных выступлений. При этом существуют очевидные трудности: требуется большая предварительная работа, не всегда достигается успешный результат, на учителя и ученика ложится дополнительная физическая и эмоциональная нагрузка. Поэтому педагог, ко-

торый берется за организацию исследовательской деятельности, должен с большой ответственностью подходить к данному виду работы, а также иметь соответствующую подготовку, обладать знаниями по теме, которую выбирает ученик. Грамотно организуя исследовательскую деятельность обучающихся, учитель выполняет социальный заказ общества по формированию конкурентоспособного выпускника (Государственная программа Российской Федерации; Кадырова и др. 2013).

Проведенный анализ научно-методической литературы позволил выделить противоречие между необходимостью приобщения школьников к учебно-исследовательской деятельности и отсутствием данных о существующих подходах к организации и содержанию этого вида работы в области физической культуры с обучающимися образовательного учреждения.

Целью настоящего исследования явилось изучение отношения участников образовательного процесса к осуществлению исследовательской деятельности школьников в области физической культуры, а также анализ существующих проблем в организации этого вида работы.

В исследовании приняли участие 26 учителей физической культуры высшей и первой квалификационных категорий 14 средних школ г. Нижневартовска, 340 школьников 2—11-х классов и 228 родителей. Использовались методы анализа данных научно-методической литературы, анализа нормативных документов, анкетирования, методы математической статистики.

Анализ данных научно-методической литературы и полученные ранее собственные результаты исследования показали, что для большинства педагогов применение исследовательских методов обучения является инновационной составляющей их педагогической деятельности. Об этом констатируется и в положении об аттестации педагогических работников, порядок проведения которой изменился дважды за последние шесть лет. Правилами предыдущей аттестации предполагалась разработка педагогического проекта той или иной направленности (исследовательского, творческого, информационного, практико-ориентированного), и учителям, аттестующимся на высшую квалификационную категорию, приходилось вникать в сущность и особенности проектирования, предусматривающего, в том числе, ис-

следовательскую составляющую. В настоящее время для получения или подтверждения первой квалификационной категории педагогический работник должен предоставить доказательства умения выявлять у обучающегося способностей к научной деятельности, а высшей — их участия в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, а также транслирования собственного опыта экспериментальной и инновационной работы. Это подтверждается и перечнем трудовых функций, представленных в «Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г., одной из которых является умение организовывать различные виды внеурочной деятельности, в том числе научно-исследовательскую (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544 н).

Вместе с тем, этому специально не обучали в высших учебных заведениях, и, как правило, самостоятельной исследовательской практики у многих педагогов нет. С этими обстоятельствами связан ряд трудностей, возникающих при организации учебно-исследовательской работы с детьми.

Учителя физической культуры, реализуя лично ориентированное обучение, используют разнообразные формы работы с различным контингентом обучающихся. Большая часть опрошенных педагогов проводит секционную работу по видам спорта. Половина опрошенных занимается подготовкой своих подопечных к олимпиадам по физической культуре. И только пятая часть опрошенных (18%) разрабатывает совместно с обучающимися проекты в области физической культуры и спорта, инициируя исследовательскую деятельность. В основном это представители начальной школы, что объясняется введением ФГОС, требующим инициирование данной работы со школьниками этого возраста. При этом 12% педагогов отметили, что их подопечные участвуют в конкурсах проектов и 6% — в конференциях.

Анкетирование учителей физической культуры показало низкую активность научной деятельности — ни один из опрошенных педагогов за последние 5 лет не принимал участия в работе научно-практических конференций (Пашен-

ко и др. 2014). Это отразилось и на участии школьников в научных мероприятиях. Вместе с этим, для повышения профессионально-методических знаний и умений все опрошенные учителя изучают учебно-методическую литературу, 62% проходят обучение на курсах повышения квалификации и участвуют в работе учебно-методических семинаров, 50% посещают открытые занятия своих коллег, такое же количество пользуется интернет-ресурсами.

Наиболее значимыми затруднениями, возникающими в профессиональной деятельности педагога по физической культуре, являются педагогические — недостаточная теоретическая и практическая их подготовленность к внедрению и использованию современных технологий (Пашенко и др. 2014). Проведенный анализ показал, что учителя используют в своей профессиональной деятельности традиционные педагогические технологии, достаточно длительное время применяемые в системе образования. Современные инновационные технологии не нашли должного применения ввиду недостаточной информированности педагогов об их содержании и особенностях внедрения в учебный процесс.

Большинство опрошенных педагогов избегает инициирования исследовательской деятельности с обучающимися и не принимают участия в их подготовке к конференциям и конкурсам, что может быть объяснено недостаточной компетентностью учителей в вопросах организации научно-исследовательской работы.

Результаты анкетирования учителей об активности участия школьников в исследовательской деятельности нашли подтверждение и при анализе ответов родителей обучающихся. На вопрос «Ваш ребенок принимал участие в разработке какого-либо исследовательского проекта?» только 17% опрошенных, преимущественно родители младших школьников, ответили утвердительно. При этом всего 20% от их числа оказывали помощь своим детям в решении задач, поставленных перед исследованием.

Полученные результаты опроса родителей в очередной раз свидетельствуют об усилении тенденции самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка (Пашенко и др. 2014). Проведенные нами ранее исследования показали наличие зависимости активности родителей в решении образовательных, воспитательных, оздоровительных задач процесса физического

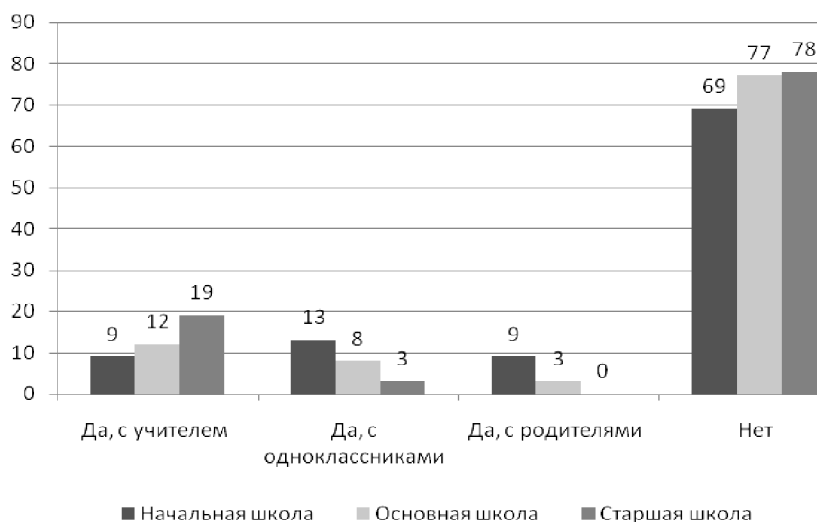
воспитания от этапа обучения их детей: проявляя повышенную познавательную активность в младшем школьном возрасте обучающиеся требуют участия взрослых, но по мере взросления и падения родительского авторитета в старших классах снижается и степень привлечения родителей.

Родители, осознавая значимость занятий физической культурой и спортом для сохранения и укрепления здоровья, не в полной мере владеют достаточным объемом знаний в этой области. Недополученные в семье детьми знания о двигательной культуре, несформированные умения выполнять двигательные действия приводят к трудностям при освоении содержания программы учебного предмета «Физическая культура» в школе. На этом фоне видится позитивным факт желания 73% родителей приобщить своего ребенка-школьника к осуществлению исследовательской деятельности в области физической культуры.

Это имеет большое значение для развития обучающихся. В процессе исследований у них формируются общеучебные умения и навыки:

рефлексивные — умение осмысливать задачу, для решения которой недостаточно знаний, поисковые — требующие самостоятельной интеграции идей, изобретения способа действия, привлечения знаний из различных областей, самостоятельного поиска информации, умения устанавливать причинно-следственные связи. Коммуникативные умения формируются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми — юные исследователи учатся вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения. Развиваются презентационные умения путем привлечения школьников к публичным выступлениям с использованием средств наглядности (Хохлов 2013).

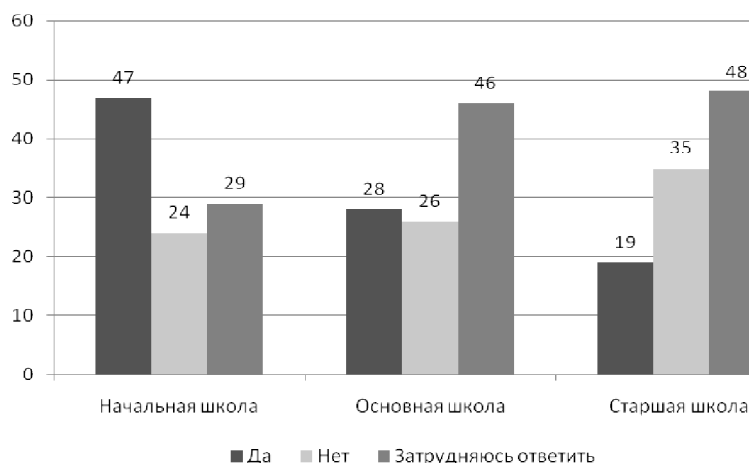
Анкетирование школьников позволило выявить их отношение к выполнению работ, связанных с проведением исследования. На гистограмме (рис. 1) представлены ответы обучающихся начальной, основной, старшей школы на вопрос «Занимаешься ли ты в школе исследовательской деятельностью?».



**Рис. 1. Ответы обучающихся на вопрос «Занимаешься ли ты в школе исследовательской деятельностью?» (%)**

Как видно из гистограммы, увеличивается количество лиц, не занимающихся исследовательской деятельностью: от 69% в начальной школе к 78% в старшей. При этом 19% старшеклассников осуществляют ее совместно с учителем, 3% с одноклассниками, тогда как в начальных классах разрабатывают исследовательские проекты с учителями 9% опрошенных, с одноклассниками — 13%, с родителя-

ми — 9%. Полученные данные позволяют говорить о возрастании роли учителя как наставника при выполнении исследовательской работы, которая становится более индивидуализированной в старшем школьном возрасте, в отличие от проектов, выполняемых в начальной школе, где преобладают совместные коллективные работы.



**Рис. 2. Ответы обучающихся на вопрос «Хотел бы заниматься исследовательской деятельностью в дальнейшем?» (%)**

Как видно из рисунка 2, у школьников по мере обучения снижается желание заниматься исследовательской деятельностью. В начальных классах хотели бы исследовать что-то новое 47% опрошенных обучающихся, в основной и старшей школах 28% и 19% соответственно. Отсутствует желание заниматься этим видом деятельности соответственно у 24%, 26% и 35% опрошенных. Затруднились ответить на вопрос 29% младших школьников, 46% и 48% обучающихся в основной и старшей школе. Данный контингент можно рассматривать как перспективный для привлечения и приобщения к учебно-исследовательской деятельности.

Потенциальная возможность повышения активности школьников к проведению исследований в сфере физической культуры отражается в ответах на вопрос «Желаете ли вы подготовить проект по физической культуре?»: 59% младших школьников ответили утвердительно, к основной школе их количество уменьшается до 25%, а к старшей до 16%. Отрицательно ответили на этот вопрос 10% обучающихся младших классов, 29% основной и 44% средней школы. Таким образом, начинать приобщение школьников к учебно-исследовательской деятельности необходимо уже на начальных этапах обучения.

Важным условием успешного приобщения к исследовательской работе является возможность представления результатов на различных научных форумах. Участвуя в научных мероприятиях, юные исследователи получают возможность реализовать свои интеллектуальные способности, испытывают вдохновение и го-

товность к дальнейшему творческому поиску. Выступая с докладами по результатам собственных работ на различных конкурсах и конференциях, школьники приобретают опыт участия в публичных выступлениях. Публичное признание успехов юных исследователей значительно повышает их интерес к участию в различных исследовательских проектах (Юрматова, Шахова 2012). Анализ положений конкурсов и конференций, представленных на образовательных сайтах, показал недостаточное количество такого рода мероприятий, имеющих направление «Физическая культура». В лучшем случае организаторы представляют объединенную секцию «Здоровье и спорт», объединяя необъединяемое, а также направление «Здоровый образ жизни», где участники представляют работы на разные темы, в том числе не имеющие никакого отношения к сфере физической культуры и спорта. Все это также негативно сказывается на степени активности участия учителей по физической культуре и их подопечных в исследовательской деятельности.

Таким образом, выделенные проблемы, с одной стороны, препятствуют активизации исследовательской деятельности школьников в области физической культуры и спорта, с другой стороны, позволяют наметить пути их решения.

Учитывая, что в рамках школьного предмета «Физическая культура» использовать элементы исследовательской деятельности обучающегося в урочное время затруднительно, следует осуществлять ее во внеурочное время. Проведение школьниками исследований определяет для учителя физической культуры большой фронт

инновационной деятельности. При этом роль учителя в исследовательской деятельности обучающегося должна являться в большей степени организационно-консультационной. Они совместно должны решать проблемы, добывать необходимые знания и информацию из различных источников (Мазяркина, Первак 2011).

Одним из важных моментов при осуществлении исследовательской работы, вызывающих затруднения, является поиск проблемы исследования. Существенно облегчить решение данного вопроса учителю физической культуры позволяют требования к результатам освоения предмета на различных ступенях обучения, представленные в программно-нормативных документах. Они дают возможность юному исследователю и его руководителю определиться с направлением учебно-исследовательской работы. Так, предметными результатами освоения программы учебного предмета «Физическая культура» на этапе начального общего образования являются формирование представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья человека, о ее позитивном влиянии на развитие человека; овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т.д.); формирование навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием, показателями развития основных физических качеств. На этапе основного общего образования результатами изучения предметной области «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности» предмета «Физическая культура» являются расширение и углубление знаний по истории развития физической культуры, спорта и олимпийского движения, освоение умений отбирать физические упражнения и регулировать физические нагрузки для самостоятельных систематических занятий с различной функциональной направленностью (оздоровительной, тренировочной, коррекционной, рекреативной и лечебной) с учетом индивидуальных возможностей; формирование умения оценивать текущее состояние организма и определять тренирующее воздействие на него занятий физической культурой, определять индивидуальные режимы физической нагрузки и контролировать направленность ее воздействия на организм. Требованиями к предметным результатам освоения базового курса физической культуры на этапе

среднего общего образования являются умение использовать разнообразные формы и виды физкультурной деятельности для организации здорового образа жизни, активного отдыха и досуга; владение современными технологиями укрепления и сохранения здоровья, поддержания работоспособности, профилактики предупреждения заболеваний, связанных с учебной и производственной деятельностью; владение основными способами самоконтроля индивидуальных показателей здоровья, умственной и физической работоспособности, физического развития и физических качеств; владение техническими приемами и двигательными действиями базовых видов спорта, активное применение их в игровой и соревновательной деятельности.

Для формирования исследовательских компетенций у будущих педагогов, обучающихся на факультете физической культуры и спорта, разработан курс по выбору «Проектирование в физкультурном образовании», в рамках которого они знакомятся с основами разработки проектов, в том числе исследовательских. Помимо этого в программу педагогической практики бакалавров включены задания по организации исследовательской деятельности с обучающимися образовательных учреждений. Для активизации данного вида работы на базе факультета физической культуры и спорта Нижневартовского государственного университета, при участии городского методического объединения учителей физической культуры, функционирует консультационный центр, деятельность которого направлена на поиск и практическое внедрение форм, средств и методов, способствующих повышению компетентности в вопросах организации и осуществления исследовательской деятельности в области физической культуры участников образовательного процесса — педагогов, обучающихся и их родителей. Также ежегодно проводится научно-практическая конференция студентов, в программу которой включена школьная секция, где результаты своей исследовательской работы могут представить обучающиеся школ города. Считаем, что продолжение работы в этом направлении даст положительные результаты: позволит активизировать учебно-исследовательскую деятельность в области физической культуры обучающихся образовательных учреждений и увеличить количество занимающихся ею.

## ЛИТЕРАТУРА

- Беспалько В. П.* 1989. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика.
- Букреева И. А., Евченко Н. А.* 2012. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый 8, 309—312.
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы // [http://минобрнауки.рф/Документы/Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/Документы/Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf) (2015. 20 декабря).
- Зверева Н. М.* 2001. Практическая дидактика для учителя: Учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России.
- Кадырова Р. Г., Смирнова Е. В., Зиятдинова Д. И.* 2013. Исследовательская деятельность учащихся как инструмент повышения качества обучения // Современные проблемы науки и образования 5, 252—253.
- Мазяркина Т. В., Первак С. В.* 2011. Исследовательская деятельность школьников // Современные наукоемкие технологии 1, 121—123.
- Манжелей И. В.* 2005. Педагогические модели физического воспитания: Учебное пособие. Москва: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры», 23—24.
- Пащенко Л. Г., Красникова О. С., Коричко Ю. В., Полушкина Л. Н.* 2014. Использование современных педагогических технологий учителями физической культуры в профессиональной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук 2—3, 238—241.
- Пащенко Л. Г., Красникова О. С., Коричко Ю. В.* 2014. Отношение родителей школьников к семейному физическому воспитанию // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка 3, 71—76.
- Пащенко Л. Г., Красникова О. С., Коричко А. В.* 2014. Современные проблемы организации физического воспитания школьников // Теория и практика физической культуры 12, 38—40.
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта “педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // <http://минобрнауки.рф/pdf> (2015. 20 декабря).
- Савенков А. И.* Учебные исследования детей // <http://www.researcher.ru/issledovaniya/pedagogika.html> (2015. 20 декабря).
- Скарбич С. Н.* 2011. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: Учебное пособие / Под ред. В. А. Далингер. Москва: Флинта.
- Таранова М. В.* 2003. Учебно-исследовательская деятельность как фактор повышения эффективности обучения математике учащихся профильных классов: Дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск.
- Ханхабаева И. М.* 2014. Опыт организации исследовательской деятельности младших школьников: организационно-методический аспект // Вестник Бурятского государственного университета 1—4, 79—82.
- Хохлов А. А.* 2013. Опыт педагогического сопровождения учебно-исследовательской деятельности школьников // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения 3, 141—167.
- Юрмазова Т. А., Шахова Н. Б.* 2012. Роль научно-исследовательской работы школьников и студентов в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования 1, 28—32.

## REFERENCES

- Bespalko V. P.* Slagaemiye pedagogicheskoy tekhnologii [Terms of educational technology]. Moscow: Pedagogika, 1989. (In Russian).
- Bukreeva I. A., Evchenko N. A.* In: Molodoy ucheniy [Young scientist]. Vol. 8 (2012): 309—312. (In Russian).
- Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Rzvitiye obrazovaniya» na 2013—2020 gody [State program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013—2020] // [http://минобрнауки.рф/Документы/Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/Документы/Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf) (Accessed on December 20, 2015). (In Russian).
- Zvereva N. M.* Prakticheskaya didaktika dlya uchitelya: uchebnoye posobiye [Practical didactics for teachers: A study guide]. Moscow: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2001. (In Russian).
- Kadyrova R. G., Smirnova E. V., Ziyatdinova D. I.* In: Sovremenniye porblemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. Vol. 5 (2013): 252—253. (In Russian).
- Mazyarkina T. V., Pervak S. V.* In: Sovremenniye naukoemkiye tekhnologii [Modern high technologies]. Vol. 1 (2011): 121—123. (In Russian).
- Manzheley I. V.* Pedagogicheskiye modeli fizicheskogo vospitaniya: uchebnoye posobiye [Pedagogical model of physical education: A study guide]. Moscow: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury, 2005: 23—24. (In Russian).
- Paschenko L. G., Krasnikova O. S., Korichko Yu. V., Polushkina L. N.* In: Aktualniye problemy gumanitanykh i estestvennykh nauk [Topical issues of the humanities and natural sciences]. Vol. 2—3 (2014): 238—241. (In Russian).
- Paschenko L. G., Krasnikova O. S., Korichko Yu. V.* In: Fizicheskaya kultura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka [Physical culture: education and training]. Vol. 3 (2014): 71—76. (In Russian).
- Paschenko L. G., Krasnikova O. S., Korichko Yu. V.* In: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury [Theory and practice of physical training]. Vol. 12 (2014): 38—40. (In Russian).
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта “педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Order № 544 n of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation dated November 10, 2013 «On approval of the professional standard of “teacher (educational activities in preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)”»] // <http://минобрнауки.рф/pdf> (Accessed on December 20, 2015). (In Russian).

Savenkov A. I. Uchebniye issledovaniya detey [Academic studies of children] // <http://www.researcher.ru/issledovaniya/pedagogika.html> (2015. 20 Decem.). (In Russian).

Skarbich S. N. Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy uchashchikhsya v protsesse obucheniya resheniyu planimetriceskikh zadach: uchebnoye posobiye [Development of research skills of students when solveing planimetric problems: A textbook]. Moscow: Flinta, 2011. (In Russian).

Taranova M. V. Uchebno-issledovatel'skaya deatel'nost kak faktor povysheniya effektivnosti obucheniya matematike uchashchikhsya profilnykh klassov: Dis. ... kand. ped. nauk. [Teaching and research activities as the factor for efficient teaching of mathematics for students in specialized classes: A thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Novosibirsk, 2003. (In Russian).

Khankhabaeva I. M. In: Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University]. Vol. 1—4 (2014): 79—82. (In Russian).

Khokhlov A. A. In: Vestnik Akademii detsko-unosheskogo turizma i kraevedeniya [Bulletin of the Academy of youth tourism and local history]. Vol. 3 (2013): 141—167. (In Russian).

Yurmazova T. A., Shakhova N. B. In: Mezhdunarodniy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International journal of experimental education]. Vol. 1 (2012): 28—32. (In Russian).

*L. G. Paschenko*  
Nizhnevartovsk, Russia

## MODERN CHALLENGES OF ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS AMONG SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** This paper studies the peculiarities of student research activities in the field of physical education and sports and analyzes the existing challenges in organization research. The study involved 26 PE school teachers from Nizhnevartovsk, 340 school students and 228 parents. The research is based on the analysis of scientific and methodical reference materials, regulatory documents, questionnaires, and mathematical statistics.

The study showed that most of the surveyed PE teachers avoid initiating educational and research activities among school students, do not initiate taking part in student conference, which can be due to the lack of competence in organizing research. Parents though being aware of the importance of physical education and sports for their children's health and wellbeing lack special knowledge in the field. 73% of parents would like to attract their children to research activities in the field of physical training and sports. The survey among school students has showed a decrease of interest towards research in the field of physical education in group of older children. Thus, 59% of primary school students, 25% secondary school students and only 16% of high school students expressed their interest in a research project on physical education and sports. The challenges revealed by the study prevent research in the field of physical education among school students and allow searching for the ways to address and solve them.

**Key words:** research; school students; PE teacher; Physical Education.

**About the author:** Lena Grigorievna Paschenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory of Physical Training.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University.

УДК 37.037.1

*A. A. Стерхов*  
Сургут, Россия

*Л. И. Пономарева*  
Шадринск, Россия

## СПОРТИВНЫЕ ТРАДИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению спортивных традиций и оздоровительных мероприятий, проводимых в православной гимназии г. Сургута, в контексте комплексного исследования духовно-нравственного воспитания и развития учащихся и создания модели педагогического сопровождения духовно-нравственного развития учащихся православных общеобразовательных учреждений. Целью исследования стало выявление субъективного отношения участников образовательного процесса к мероприятиям спортивно-оздоровительного характера в православной среде. Исследование было призвано подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что духовно-нравственное развитие личности в контексте православных традиций не только не противоречит стремлению личности к физическому самовоспитанию, но и стимулирует внимание личности учащегося к здоровому образу жизни. В качестве методов исследования были избраны текущее

наблюдение, опрос, анкетирование, работа с отчетными документами образовательного учреждения, предоставленными со стороны учителей физической культуры в методическую и воспитательную службу гимназии, счет и анализ полученных материалов. Результаты проведенного исследования подтвердили первоначальную гипотезу, поскольку ни один из опрошенных ста пятидесяти шести респондентов не высказал сомнения в необходимости развития физического здоровья и поощрения спортивного воспитания в среде носителей традиционных православных ценностных установок. Более того, экспериментальные данные показали, что в спортивных мероприятиях регулярно участвуют девяносто четыре процента опрошенных, причём не только в стенах общеобразовательного учреждения, но и на добровольной основе за его пределами. В ходе анализа исследовательских материалов составлена таблица наиболее популярных видов спорта в православной общеобразовательной среде, подсчитано процентное соотношение участников различных спортивно-оздоровительных мероприятий. Обнаружена интересная закономерность, согласно которой сплоченность ученического коллектива православной гимназии на основе общности религиозного мировоззрения способствует популярности командных видов спорта в ущерб индивидуальным. Выявление подобной закономерности имеет важное практическое значение для моделирования программы спортивно-оздоровительных мероприятий в течение учебного года. В качестве перспективного итогового продукта исследования в статье предлагается оптимальный в условиях православного общеобразовательного учреждения вариант интеграции учащихся в спортивно-оздоровительную деятельность, в виде примерной программы спортивно-оздоровительных мероприятий для ступени основного общего образования, рассчитанной на один учебный год. Программа учитывает как общие особенности образовательной среды конкретного учреждения, так и индивидуальные особенности обучающихся и достаточна для реализации в гимназии с невысоким уровнем развития спортивной инфраструктуры.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание; физическое воспитание; спортивные традиции; православная гимназия; эколого-валеология; здоровый образ жизни.

**Сведения об авторе:** Алексей Алексеевич Стерхов<sup>1</sup>, аспирант; методист, председатель научно-методического совета, секретарь аттестационной комиссии гимназии, учитель истории; Людмила Ивановна Пономарева<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования.

**Место работы:** НОУ «Гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца»<sup>1</sup>; Шадринский государственный педагогический институт<sup>2</sup>.

**Контактная информация:** 628402, г. Сургут, ул. Мелик-Карамова, д. 76/2, e-mail: sterkhov1979@mail.ru<sup>1</sup>, 641800, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, д. 3, e-mail: ldm1020@mail.ru<sup>2</sup>.

В наш век тотальной информатизации и компьютеризации, когда подрастающее поколение с самого раннего возраста оказывается привязанным к виртуальному миру компьютеров, игровых приставок, мобильных телефонов, когда реальную динамику занимает «заэкранная», иллюзорная подвижность героев игр, где с протагонистами игры ребенок отождествляет себя самого, на первый план выходит проблема физического развития личности подростка. Решение данной проблемы прежде всего возлагается на общеобразовательную школу, с которой так или иначе связан весь период детства и ранней юности человека. Между тем, как отмечают одни из крупнейших современных специалистов в области здоровьесбережения, З. И. Тюмасева и И. Л. Орехова, «российское общее образование, которому по самой сути и социально-личностной значимости принадлежит быть здоровьесберегающим, на самом деле является здоровьезатратным» (Орехова, Тюмасева 2012). Эти же ученые констатируют факт, что «за время обучения в школе число здоровых детей уменьшается в четыре раза, а среднегодовой темп роста хронической заболеваемо-

сти школьников составляет около 6%» (Орехова и др. 2010: 7). И главной проблемой в сложившейся ситуации называется необходимость «разработать систему, которая организационно, содержательно и технологически обеспечивает подготовку именно педагогического коллектива конкретной школы к эффективной работе по оздоровлению образования, как системы и процесса, и субъектов образования» (Тюмасева, Орехова 2014).

Но прежде чем приступить к разработке системы здоровьесбережения, включающей в себя целые комплексы мероприятий, необходимо изучить образовательную среду, в которой предстоит реализовывать созданные инновационные методы и технологии. Если с внедрением здоровьесберегающих технологий в рамках физической культуры и спортивных мероприятий в муниципальной общеобразовательной школе проблем не возникает, то наш объект исследования — православная гимназия — вызвала ряд дискуссионных вопросов уже на стадии подготовки к эксперименту. Так, в ответ на вопрос «Может ли православный человек заниматься спортом?» представители светской

педагогической общественности по большей части отвечали отрицательно, приводя довольно интересную аргументацию, например: «спортивные достижения уже возвышают человека над окружающими, а значит, порождают в нем гордыню, чего православный человек допустить в себе не имеет морального права». Были и иные ответы, к примеру: «Тем, у кого лучше всего получается молиться, не нужно ввязываться в другие сферы жизни общества, где результатов заведомо не достигнуть». В то же время, приведем дословно мнение магистранта первого курса факультета коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», поставленного автором исследования перед данной проблемой: «Мне кажется, что любой человек, православный человек в том же числе, может заниматься спортом. Это укрепляет его здоровье, силу, дух и веру в себя, также и веру в Бога (например, в соревнованиях, когда, кажется, уже выдохся, но раз — и пришло второе дыхание). На примере человека, занимающегося спортом, и другие начнут тоже следить за здоровьем и духом. Нагрузки помогают избавиться от болезней, плохих мыслей, самоедства или жалости к себе, уныния, последнее и вовсе относится к одному из смертных грехов. Нужно уметь мобилизоваться и собирать волю в кулак, когда то необходимо. Ведь тогда человек становится крепче духом, меньше подвержен дурному влиянию, а значит, и стремится к духовности и нравственному воспитанию как самого себя, так и ближнего своего».

Изучив общественное мнение, мы приступили непосредственно к проблеме нашего исследования, целью которого стало выявление субъективного отношения участников образовательного процесса к мероприятиям спортивно-оздоровительного характера в православной

среде. Исследование было призвано подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что духовно-нравственное развитие личности в контексте православных традиций не только не противоречит стремлению личности к физическому воспитанию и самовоспитанию, но и стимулирует потребность личности учащегося в здоровом образе жизни. Избрав в качестве объекта исследования крупнейшую православную гимназию Ханты-Мансийского автономного округа — Югры Негосударственное общеобразовательное учреждение «Гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца г. Сургута», мы использовали в работе такие методы, как текущее наблюдение, опрос, анкетирование, работа с отчетными документами образовательного учреждения, предоставленными со стороны учителей физической культуры в методическую и воспитательную службу гимназии, счет и анализ полученных материалов.

Респондентами выступили 156 учащихся ступени основного и среднего общего образования, что составило 100% учащихся 6—11 классов (общая численность учащихся гимназии 360 человек, учащихся ступени основного и среднего образования — 201 человек). Детям были предложены следующие вопросы: «Имеет ли моральное право православный человек заниматься спортом?», «Занимаетесь ли Вы какими-либо видами спорта?», «В каких спортивных мероприятиях, организованных Вашей гимназией за последние три года, Вы участвовали?», «В каких спортивных мероприятиях вне Вашей гимназии Вы участвовали за последние три года?», «Какие, на Ваш взгляд, спортивные мероприятия особенно необходимо проводить в гимназии?».

На первые два вопроса ответ предполагался в форме «да» или «нет». Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Вопрос	В количестве человек		В процентах от общего числа опрошенных	
	Да	Нет	Да	Нет
Имеет ли моральное право православный человек заниматься спортом?	156	0	100	0
Занимаетесь ли Вы какими-либо видами спорта?	144	12	92,3	7,7

Исходя из результатов анализа анкет, мы можем сделать вывод, что 100% опрошенных не видят в теоретическом плане расхождения между православной этикой и занятиями спор-

том. Более того, 92,3% учащихся сами активно занимаются спортом и участвуют в спортивных мероприятиях.

Ответы на три следующих вопроса требовали большей конкретизации, необходимо было назвать виды спорта или спортивно-оздоровительных мероприятий, в которых дети принимали участие либо хотели бы участвовать в перспективе. Особенно важным здесь следует считать вопрос «В каких спортивных мероприятиях, организованных Вашей гимназией за

последние три года, Вы участвовали?», так как ответ на него дает понять, насколько активно в православной гимназии организуются спортивные мероприятия. Результаты представлены в таблице 2, с учетом того факта, что одни и те же учащиеся участвовали в одном или нескольких спортивных мероприятиях.

Таблица 2

Вопрос	Наиболее предпочитаемые виды спортивных занятий (1—3 позиции)	Количество респондентов	Процент респондентов
В каких спортивных мероприятиях, организованных Вашей гимназией за последние три года, Вы участвовали?	Футбол	108	69,2
	Мероприятия «Дня здоровья»	97	62,1
	Пионербол	59	37,8
В каких спортивных мероприятиях вне Вашей гимназии Вы участвовали за последние три года?	Плавание	32	20,5
	Единоборства	29	18,5
	Легкая атлетика	23	14,7
Какие, на Ваш взгляд, спортивные мероприятия особенно необходимо проводить в гимназии?	Футбол	108	69,2
	Баскетбол	21	13,4
	Волейбол	14	8,9

При анализе данных, изложенных выше, нами была выявлена интересная закономерность: сплоченность ученического коллектива внутри православной гимназии на основе общности религиозного мировоззрения способствует популярности командных видов спорта или спортивных мероприятий в ущерб индивидуальным. Попытку компенсировать данный дисбаланс мы видим в ситуациях, когда учащийся находится вне православной образовательной среды, в менее близком для него духовно социальном пространстве. Здесь ребенок стремится развиваться в рамках индивидуальных видов спорта, где нужно работать на свой личный успех, а не на достижения команды. Но возвращаясь в перспективном плане к вопросу развития спорта в православной образовательной среде, среди единомышленников по мировоззрению, учащийся вновь испытывает тягу к коллективным видам спорта, к работе в команде, с которой ему интересно побеждать.

Православная общеобразовательная среда, на наш взгляд, является одной из наиболее оптимальных площадок для спортивного развития личности, поскольку учит бережному отношению как к собственному телу (порицание вредных привычек, посты как аналог спортивных диет), так и к телу планеты Земля, к природе (забота о природной среде, неприемлемость причинения вреда братьям нашим меньшим). Человек неизбежно существует в двух равнове-

ликих средах: природной и общественной, и если духовно-нравственное воспитание в целом призвано способствовать развитию высоких социальных качеств личности, то физическое развитие как составляющий его компонент направлен на сближение человека с природой, что становится особенно важным в условиях ухода личности из первичного, реального мира, в мир виртуальный. Подчеркивая важность природосообразного воспитания, З. И. Тюмасева отмечает, что при его отсутствии «под угрозу ставится благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения, общества и среды обитания, благополучие народа и даже военная и экономическая безопасность страны, т.е. само будущее государства» (Тюмасева 2006: 160). В одном из предыдущих исследований, где нами были разработаны десять базовых критериев духовно-нравственного самовоспитания личности учащегося, мы также выделили в качестве основных компонентов физического развития «не только спортивные мероприятия, состязания, но и прогулки на свежем воздухе при малейшей возможности, вместо многочасового сидения за компьютером, ставшего настоящей манией подрастающего поколения» (Стерхов 2015: 28).

На основе полученных данных нами был разработан перспективный и наиболее оптимальный в условиях православного общеобразовательного учреждения вариант интеграции

учащихся в спортивно-оздоровительную деятельность в виде примерной программы спортивно-оздоровительных мероприятий для ступени основного общего образования, рассчитанной на один учебный год. Программа учитывает как общие особенности образовательной среды конкретного учреждения, так и индивидуальные особенности обучающихся и построена с опорой на требования ФГОС основного общего образования к предметной области «Физическая культура», где прямо указывается на необходимость развивать не только физическое, но и «эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие личности обучающихся», а также говорится о развитии «установок активного, экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни» (Федеральный государственный стандарт: 21—22). На наш взгляд, программа спортивно-оздоровительных мероприятий в рамках духовно-нравственного воспитания и развития личности учащегося православной гимназии должна отражать четыре базовых аспекта: гражданственно-патриотический, эколого-валеологический, спортивно-физический и православно-ориентированный. Ниже мы остановимся подробнее на данных аспектах, в каждом из которых предлагаются три крупных мероприятия.

1. Гражданско-патриотический аспект в рамках спортивно-оздоровительной программы полагаем наиболее целесообразным приурочить к трем ключевым историческим датам, выпадающим на период учебного года: 4 ноября, 23 февраля и 9 мая. К Дню народного единства считаем необходимым совместными силами учителей физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности, истории и обществознания провести спортивно-историческую реконструкцию «Освобождение Москвы от польских захватчиков». К Дню защитника Отечества совместно с учителями музыки и педагогами дополнительного образования, ведущими хореографию, организовать конкурс строевой песни и комплекс спортивных мероприятий, имитирующих армейские будни, в том числе преодоление полосы препятствий. К Дню Победы необходимо обеспечить организованное участие в общегородском параде к мемориалу, посвященному Великой Победе над фашистской Германией. Спецификой православного общеобразовательного учреждения здесь является участие в литургии перед часовней, посвященной памяти павших в Великой Отечественной войне.

2. Эколого-валеологический аспект в спортивно-оздоровительном воспитании учащихся православной гимназии направлен не только на сохранение здоровья самих детей, но и на бережение окружающей среды, на формирование в них культуры бережного отношения к природе. В рамках данного аспекта совместно с учителями биологии можно провести две социально значимые акции: «Спаси дерево», направленную на сбор макулатуры, и «Наш подарок планете», направленную на озеленение родного города (высадка деревьев, разбивка газонов и цветочных клумб). Помимо вышеперечисленного 22 апреля, в День Земли, необходимо провести праздничные мероприятия. Православная среда благоприятствует проведению подобных мероприятий еще и в том, что возможно организовать звучание «Колокола мира», так как при православной гимназии существует Школа звонарей и комплект колоколов, звонить в которые умеют многие учащиеся. Один из сценариев такого мероприятия предлагает, например, И. Л. Орехова (Орехова 2009: 221).

3. Спортивно-физический аспект включает в себя такое значимое событие, как «День здоровья» во вторую субботу сентября, где может реализовать себя широкий спектр участников, в том числе классные руководители и практически весь педагогический коллектив; для учащихся разработан комплекс разновозрастных спортивных мероприятий. Зимой реализуется участие в акции «Лыжня России», а в конце весны совместно с учителями основ безопасности жизнедеятельности проводится туристический слет, во время которого учащиеся приобщаются к природе, овладевают полезными навыками разжигания костра, соблюдения противопожарных правил поведения в лесу, учатся утилизировать отходы с целью предотвращения экологического дисбаланса лесной зоны, вызванной разрушительной деятельностью человека. К спортивно-физическому аспекту относятся и более мелкие текущие мероприятия, проводимые учителями физической культуры в течение всего учебного года. Спецификой православного общеобразовательного учреждения здесь является невозможность, например, проводить соревнования «А ну-ка, девушки!» накануне 8 марта (как парные к соревнованиям «А ну-ка, парни!» накануне 23 февраля), так как празднование Международного женского дня 8 марта Русской православной церковью не одобряется, поскольку данный праздник имеет

коммунистические корни, а значит, в сознании верующих связан с богоборческой властью.

4. Православно-ориентированный аспект реализуется целиком благодаря специфике общеобразовательного учреждения. Сюда входит комплекс традиционных народных спортивных мероприятий, приуроченных к трем знаменательным событиям в жизни православного учащегося: Покровской ярмарке в октябре, Рождественскому утренику в январе и Пасхальной ярмарке весной (точная дата ярмарки определяется ежегодно, так как Пасха является переходящим церковным праздником).

Практическая реализация вышеуказанных мероприятий в течение последних двух лет демонстрирует успешность избранной нами модели спортивно-оздоровительного воспитания, так как интерес учащихся к спорту, экологическим мероприятиям, патриотическим акциям с каждым годом растет. Но обращая преимущественное внимание на практическую сторону вопроса, мы не забываем и о необходимости теоретического обобщения достигнутых результатов, в том числе усилиями самих учащихся. Так, в начале учебного года проводится лекционное занятие с использованием интерактивных образовательных технологий, посвященное истории олимпийских и параолимпийских игр, особый акцент здесь делается на достижения российских спортсменов. В конце

первого полугодия, накануне новогодних каникул, проводится масштабная общегимназическая интеллектуальная викторина «Патриоты любят спорт». И наконец, в мае, к концу учебного года подводятся итоги работы Научного общества гимназии по секции спортивного воспитания, где учащиеся презентуют разрабатываемые ими в течение всего учебного года проекты в области физической культуры, безопасности жизнедеятельности, экологии и здорового образа жизни. Победители конференции гимназического научного общества имеют возможность представить свои проекты на более высоком уровне, вплоть до всероссийского и международного, в таких научных конкурсах, как «Созидание и творчество», «Шаги в науку», «Юность, наука, культура».

Таким образом, разработанная нами модель позволяет воспитать гражданина Российской Федерации, который способен испытывать чувство патриотизма, гордости за свою великую Родину, чтить память предков, героев древности и современных эпох, положивших свои жизни ради блага Отечества и новых поколений, который стремится к сбережению и преумножению собственного здоровья и здоровья нации, объективно осознает свою роль в строительстве общества будущего, и готов к творческому созиданию на благо страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Орехова И. Л., Тюмасева З. И., Пономарева.* 2010. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов — в аспекте педагогической антропологии. Санкт-Петербург: Астер-Пресс.

*Орехова И. Л.* 2009. Организационно-содержательно-технологическое обеспечение подготовки педагогов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях. Санкт-Петербург: ЦНИТ «АСТЕРИОН».

*Орехова И. Л., Тюмасева З. И.* 2012. Воспитательно-оздоровительная работа как фактор формирования компетентности будущих педагогов в области сохранения и укрепления здоровья учащихся // Вестник Южно-Уральского государственного университета 4, 124—129.

*Стерхов А. А.* 2015. Духовно-нравственное самовоспитание учащихся православной гимназии // Вестник Шадринского государственного педагогического института 2, 27—29.

*Тюмасева З. И.* 2006. Экология, образовательная среда и модернизация образования. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет.

*Тюмасева З. И., Орехова И. Л.* 2014. Здоровьесберегающие интерактивные технологии как системообразующий фактор природосообразного образовательного процесса // Вестник Шадринского государственного педагогического института 4, 27—31.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования // [http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.-Приказ\\_1897.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.-Приказ_1897.pdf) (2015. 5 декабря).

#### REFERENCES

*Orekhova I. L., Tyumaseva Z. I., Ponomareva L. I.* Kontseptualniye osnovy ekologo-valeologicheskoy podgotovki pedagogov — v aspekte pedagogicheskoy antropologii [Conceptual bases of ecological and valeological training of teachers in the aspect of pedagogical anthropology]. Saint Petersburg: ASTERION, 2010. (In Russian).

*Orekhova I. L.* Organizatsionno-soderzhatelno-tekhnologicheskoye obespecheniye podgotovki pedagogov k ozdorovitelnoy rabote v obsheobrazovatelnykh uchrezheniyakh [Organizational and technical support of training teachers in the field of health and recreational activities in general education institutions]. Saint Petersburg: ASTERION, 2009. (In Russian).

Orekhova I. L., Tyumaseva Z. I. In: Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the South Ural State University]. Vol. 4 (2012): 124—129. (In Russian).

Sterkhov A. A. In: Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Shadrinsk State University]. Vol. 2 (2015): 27—29. (In Russian).

Tyumaseva Z. I. Ekologiya, obrazovatel'naya sreda i modernizatsiya obrazovaniya [Ecology, educational environment and modernisation of education]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University, 2006. (In Russian).

Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. In: Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Shadrinsk State University]. Vol. 4 (2014): 27—31. (In Russian).

Federalniy gosudarstvenniy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [The Federal State Standard of General Education] // [http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.-Приказ\\_1897.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17.-Приказ_1897.pdf) (Accessed on December 5, 2015). (In Russian)

*A. A. Sterkhov*  
*Surgut, Russia*

*L. I. Ponomareva*  
*Shadrinsk, Russia*

### SPORTS TRADITION FOR SPIRITUAL AND MORAL UPGRINGING OF CHILDREN IN THE ORTHODOX PAROCHIAL GYMNASIUM

**Abstract.** The paper considers sports traditions and recreational activities held in the Orthodox parochial gymnasium in Surgut, within a comprehensive study of spiritual and moral upbringing of students and a model of pedagogical support of spiritual and moral upbringing of students in Orthodox educational institutions. The study is aimed at identifying personal attitude of students towards sports and recreational activities in an Orthodox environment. The study was to confirm or refute the hypothesis that spiritual and moral upbringing of students within the Orthodox tradition is not only complying with the students' desire for self improvement and physical development, but it also stimulates the interest to healthy lifestyle.

The research methods included observation, surveys, analysis of the reporting documents from the educational institutions provided by PE teachers, and other materials. The results of the study confirmed the hypothesis, since none of 150 respondents expressed doubts about the need to develop physical fitness and promote sports among students with traditional orthodox values. Furthermore, the experimental data have shown that 94% of respondents take regular part in sports activities, both within school and outside it. The authors have compiled a table of the most popular sports in the Orthodox school community and estimated the number of participants in various sports and recreational activities. The analysis revealed an interesting pattern that the collective spirit of the Orthodox school community makes team sports more popular than individual ones. This fact has a significant practical importance for planning sports and recreational activities in school curriculum. The authors have proposed an academic year program of sports and recreational activities in general school as an optimal form of integrating orthodox school students into sports and recreational activities. The program considers both general features in a particular educational institution and individual characteristics of students. The program is sufficient for a gymnasium with a low level of sports infrastructure.

**Key words:** spiritual and moral upbringing; physical education; sports traditions; Orthodox parochial gymnasium; ecology and valeology; healthy lifestyle.

**About the author:** Alexey Alexeevich Sterkhov<sup>1</sup>, curriculum developer, chairman of the Scientific and Methodological Council, secretary of the Gymnasium Certification Commission, history teacher, postgraduate student; Lyudmila Ivanovna Ponomareva<sup>2</sup>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education.

**Place of employment:** Gymnasium of St. Nicholas the Wonderworker<sup>1</sup>; Shadrinsk State Pedagogical Institute<sup>2</sup>.

УДК 796.034.2

*Е. В. Чистякова, И. В. Соколова**г. Санкт-Петербург, Россия*

## МНЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ О КОМПЛЕКСЕ «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»

**Аннотация.** Одним из главных направлений развития отечественной физкультурно-спортивной отрасли является повышение мотивации и интереса студенческой молодежи к активным занятиям физической культурой и спортом. С этой целью в стране проводился ряд масштабных мероприятий, одним из которых стало возрождение советского комплекса «Готов к труду и обороне».

В статье изучено мнение студентов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов о комплексе ГТО. Создан анкетный опрос и проведено анкетирование среди студентов 1—3 курсов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов с целью выявления значимости комплекса «Готов к труду и обороне» для студенческой молодежи. В анкетировании приняло участие 322 студента Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Были обработаны и проанализированы 966 ответов на вопросы. Полученные данные обработаны стандартной программой Excel.

В результате проведенных исследований выявлено, что студенческая молодежь знает, что такое комплекс ГТО, однако принимать участие в нем, если он будет добровольным, они не готовы. Несмотря на это, студенты считают, что внедрение комплекса «Готов к труду и обороне» станет важным инструментом вовлечения населения в занятия физической культурой.

**Ключевые слова:** студенческая молодежь; комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО); анкетный опрос; девушки и юноши.

**Сведения об авторах:** Екатерина Владимировна Чистякова<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания; Инна Викторовна Соколова<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания.

**Место работы:** Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов<sup>1,2</sup>.

**Контактная информация:** 192238, Санкт-Петербург, ул. Фучика, д. 15<sup>1,2</sup>; e-mail: Katarina-skvo@mail.ru<sup>2</sup>.

Важнейшее достояние человеческой цивилизации — культура. Культура обозначает совокупность всего созданного усилиями людей. Сюда же относятся наука, техника, искусство, литература, общественный строй и многое другое. В качестве носителей культуры выступают люди, среди которых к ее активным передатчикам относятся педагоги. На протяжении веков ученые пытались определить, что же включает в себя это обширное понятие. Бесспорен лишь тот факт, что физическая культура является одним из составляющих элементов человеческой культуры и уже поэтому не может оставаться незамеченной. Чем больше человек обращает внимание на свой организм, стремясь достичь идеала, тем важнее для него становится система теоретических знаний и практических навыков, направленных на раскрытие потенциала, заложенного в человеческом существе, то есть физическая культура (Бледнова, Фроленков 2002).

В начале XXI в. проблеме развития человеческого организма уделяется все больше внимания. Уже не подвергается сомнению тот факт, что интеллектуальное развитие находится в прямой зависимости от физического развития.

Физическая культура есть мера и способ физического развития человека наряду с его общим интеллектуальным, психическим развитием.

Важнейшие разделы — это спорт высших достижений, массовая физкультура и лечебная физкультура.

Кризис власти современной России моментально отразился и на спорте, и на физическом воспитании. Жизнь стала меркантильнее: награждение почетными грамотами и «вывешивание» на доски почета перестали служить стимулом для упорной борьбы и победы. В большом спорте остались только энтузиасты.

Со временем исчезли физкультминутки, перестали проводиться разминки перед школьными уроками, канули в лету сдачи норм ГТО, одна за другой стали закрываться школы олимпийского резерва. Традиционные забеги, заезды сохранились, правда, судя по количеству участников и по результатам, любителей в них с каждым годом становилось все меньше и меньше. Таким образом, значимость массового спорта в общественном сознании несколько снизилась.

Но сейчас, на пороге постиндустриальной эпохи, следить за своей физической формой —

дело каждого: чем сильнее и здоровее граждане, тем сильнее и здоровее страна. Пусть не каждый может заниматься в спортзалах и бассейнах, но сделать утром несколько наклонов или приседаний, размять мышцы ног, отказавшись от поездки на транспорте, может каждый. Это и полезно, и, в конечном счете, экономически выгодно.

В народе говорят: «Новое — это хорошо забытое старое». Это крылатое выражение многие из нас помнят с детства. А ведь мы действительно знаем из истории нашей страны, что в Советском Союзе в 1931 г. существовала единая и поддерживаемая государством система воспитания молодежи, в основу которой входил Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР».

Система организации физкультурно-спортивной работы с населением не менее востребована и сегодня. В 2014 г. был разработан и активно внедряется в средние и высшие образовательные учреждения комплекс ГТО. Этому способствовал целый ряд постановлений и приказов президента РФ, Министерства спорта Российской Федерации и правительства Санкт-Петербурга: № 172 от 24.03.2014 г., № 471 от 11.06.2014 г., № 676 от 30.07.2014 г. (Постановление Правительства Санкт-Петербурга; Приказ Министерства спорта Российской Федерации; Указ Президента Российской Федерации) и др.

Целью настоящего исследования является выявление значимости комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для студенческой молодежи.

*Задачи:*

1. Создать и провести анкетный опрос по комплексу ГТО для студентов 1—3 курсов всех специальностей Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов.

2. Проанализировать полученные результаты анкетного опроса по комплексу ГТО.

*Организация исследования.* Нами был создан анкетный опрос для студентов 1—3 курсов всех специальностей Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), состоящий из трех вопросов:

1. Знаете ли Вы, что такое комплекс ГТО?
2. Если бы комплекс ГТО был добровольным, Вы приняли бы в нем участие?

3. Согласны ли Вы с утверждением, что внедрение комплекса ГТО станет важным инструментом привлечения населения к занятиям физической культурой?

Данный анкетный опрос был размещен на сайте СПбГУП в разделе «Система поддержки самостоятельной работы». Опрос проводился в период с 23 марта по 01 июня 2015 г. студентами в свободное время.

Все студенты 1—3 курсов должны были зайти на сайт СПбГУП в указанный раздел под своим паролем, один раз ответить на вопросы анкетного опроса по комплексу ГТО и сохранить их.

Всего в анкетном опросе приняло участие 322 студента (девушки — 80%, юноши — 20%), из них первокурсников 107 человек, студентов 2-го курса — 145, 3-го курса — 70. Всего было получено 966 ответов. Полученные данные обработаны стандартной программой Excel.

*Результаты исследования.* Обработка и анализ полученных ответов показал, что на первый вопрос 85% студентов ответили утвердительно, 15% — отрицательно (рис. 1).

На второй вопрос 45% студентов СПбГУП ответили, что приняли бы участие в комплексе ГТО, если бы он был добровольным, а 55% — не приняли (рис. 2).

С утверждением, что внедрение комплекса ГТО станет важным инструментом привлечения населения к занятиям физической культурой, согласны 58% студентов, не согласны — 42% (рис. 3).

Изучив ответы «да» на вопросы анкетирования с позиции количества ответивших юношей и девушек, мы получили следующие результаты: по всем трем вопросам больше утвердительных ответов дали девушки (на 1-й вопрос — 79% девушек, на 2-й вопрос — 73%, на 3-й вопрос — 78%). Утвердительные ответы юношей распределились соответственно 21%, 27% и 22% (рис. 4).

Также мы подсчитали количество положительных ответов студентов разных курсов: по всем трем вопросам наименьшее число утвердительных ответов дали студенты 3-го курса, студенты 2-го курса — наибольшее, а между ними соответственно студенты 1-го курса (рис. 5).

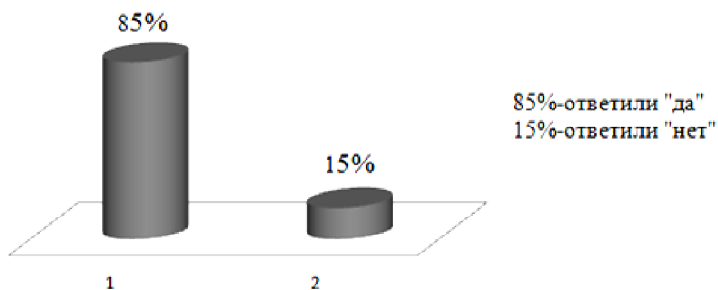


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос: «Знаете ли Вы, что такое комплекс ГТО?»

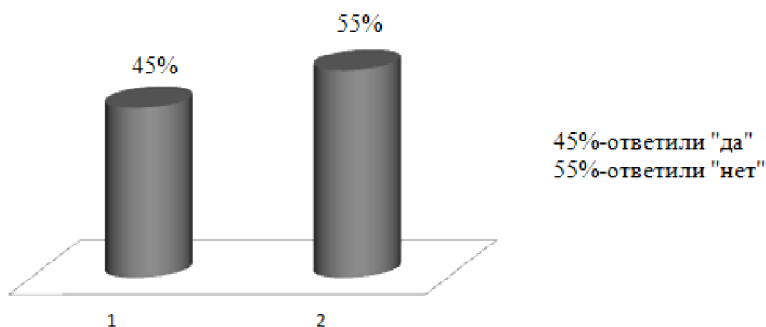


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос: «Если бы комплекс ГТО был добровольным, Вы приняли бы в нем участие?»

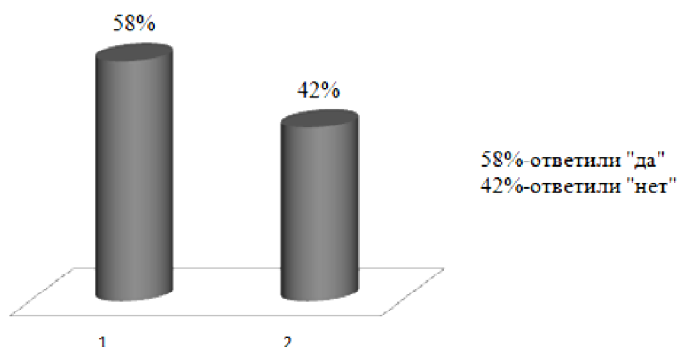


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос: «Согласны ли Вы с утверждением, что внедрение комплекса ГТО станет важным инструментом привлечения населения к занятиям физической культурой?»



Рис. 4. Количество утвердительных ответов среди юношей и девушек СПбГУП (в процентах)

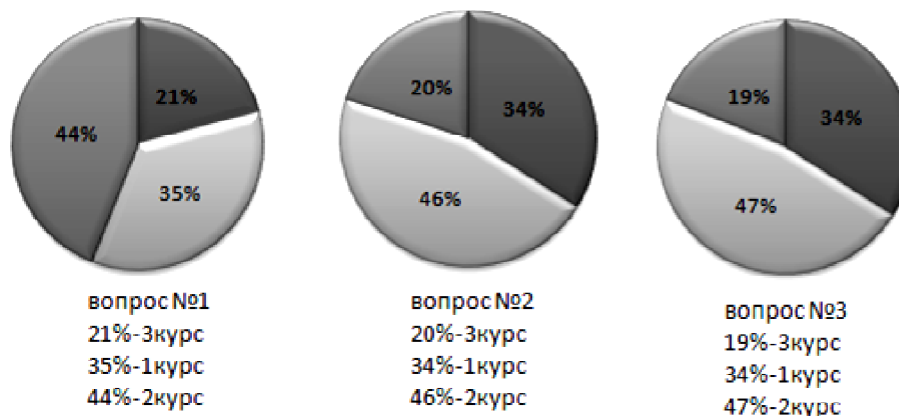


Рис. 5. Количество положительных ответов студентов разных курсов СПбГУП (в процентах)

Данные исследования показали, что более активными студентами Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов являются девушки, видимо, они более ответственно подошли к просьбе пройти анкетный опрос, среди курсов лидируют второкурсники.

Таким образом, в результате проведенных исследований выявлено, что студенческая молодежь знает, что такое комплекс «Готов к труду и обороне». Скорее всего, это связано с тем, что много сведений о комплексе ГТО они чер-

пают из средств массовой информации. Однако принимать участие в нем, если он будет добровольным, они не готовы, так как в последнее десятилетие наблюдался спад интереса к спорту. Молодежь привыкла больше времени проводить дома, сидя за монитором компьютера или телевизора. Несмотря на вышесказанное студенты считают, что внедрение комплекса ГТО станет важным инструментом вовлечения населения в занятия физической культурой.

#### ЛИТЕРАТУРА

Бледнова В. Н., Фроленков А. П. 2002. Физическая культура студента: Методические рекомендации. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств.

Постановление Правительства Санкт-Петербурга № 676 от 30.07.2014 г. «О мерах по внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в Санкт-Петербурге» // <http://base.garant.ru/22916082/> (2015. 20 декабря).

Приказ Министерства спорта Российской Федерации № 471 от 11.06.2014 г. «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // [http://www.edu-murman.ru/inform\\_30/?nid=094d1f7fdecba69c34c1d5db6217ab7d](http://www.edu-murman.ru/inform_30/?nid=094d1f7fdecba69c34c1d5db6217ab7d) (2015. 20 декабря).

Указ Президента Российской Федерации № 172 от 24.03.2014 г. «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // <http://www.rg.ru/2014/03/26/gto-dok.html> (2015. 20 декабря).

#### REFERENCES

Blednova V. N., Frolenkov A. P. Fizicheskaya kultura studenta: metodicheskiye rekomendatsii [Physical education of students: Methodical recommendations]. Saint-Petersburg: St. Petersburg State University of Culture and Arts, 2002. (In Russian).

Postanovleniye Pravitelstva Sankt-Peterburga № 676 ot 30.07.2015 g. «O merakh po vnedreniyu Vserossiyskoy fizkulturno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) v Sankt-Peterburge» [The Resolution of the Government Saint-Petersburg № 676 dated 30.07.2014 «On the measures to implement a sports program «Ready for Labor and Defense» (GTO) in Saint-Petersburg» // <http://base.garant.ru/22916082/> (Accessed on December 20, 2015). (In Russian)

Priraz Ministerstva sporta Rossiyskoy Federatsii № 172 ot 11.06.2014 g. «Ob utverzhdanii gosudarstvennykh trebovaniy k urovnyu fizicheskoy podgotovlennosti naseleniya pri vypolnenii normativov Vserossiskogo fizkulturno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO)» [Order of the Ministry of Sports of the Russian Federation № 471 dated 11.06.2014 «On approval of state requirements for physical fitness of the population when introducing the standards of the Russian sports program «Ready for Labor and Defense» (GTO)» // [http://www.edu-murman.ru/inform\\_30/?nid=094d1f7fdecba69c34c1d5db6217ab7d](http://www.edu-murman.ru/inform_30/?nid=094d1f7fdecba69c34c1d5db6217ab7d) (Accessed on December 20, 2015). (In Russian).

Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 172 ot 24.03.2014 g. «O Vserossiyskom fizkulturno-sportivnom komplekse «Gotov k trudu i oborone» (GTO)» [The Decree of the President of the Russian Federation № 172 date 24.03.2014 «On the Russian sports program «Ready for Labor and Defense» (GTO)» // <http://www.rg.ru/2014/03/26/gto-dok.html> (Accessed on December 20, 2015). (In Russian).

*E. V. Chistyakova, I. V. Sokolova*  
Saint Petersburg, Russia

## ATTITUDE OF UNIVERISITY STUDENTS TOWARDS THE STATE SPORTS PROGRAM READY FOR LABOR AND DEFENSE

**Abstract.** Increased student motivation and interest in active physical training and sports is a major trend in the development of the national sports and recreation. In this regard, the state has carried out a series of large-scale events, including the ones to restore the sports program «Ready for Labor and Defense» (GTO), popular in the Soviet Union.

The author studies the attitude expressed by the students of St. Petersburg Humanitarian University of of Humanities and Social Sciences towards the GTO sports program. The study is based on the survey conducted among 322 bachelor students of St. Petersburg Humanitarian University of of Humanities and Social Sciences in order to determine the significance of abovesaid programs for the students. The survey resulted in 966 responses to questions which were processed and analyzed using Excel software.

The study revealed that most of the surveyed univeristy students are aware of the GTO program and its content, however, they are not ready to join it on volutary basis. Despite this fact, the students believe that when introduced, the GTO program will become an important tool for public engagement in physical education, sports and recreation.

**Key words:** students; sports program «Ready for Labor and Defense» (GTO); survey.

**About the authors:** Ekaterina Vladimirovna Chistyakova<sup>1</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Assoistant Professor at the Department of Physical Education; Inna Viktorovna Sokolova<sup>2</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Physical Education.

**Place of employment:** Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences<sup>1,2</sup>.

УДК 796.835

*В. Ю. Филатова, Н. А. Самолов*  
Нижевартовск, Россия

## АНАЛИЗ СИЛЫ УДАРА РУКАМИ В КИКБОКСИНГЕ

**Аннотация.** Для достижения высоких результатов в кикбоксинге не теряет актуальности проблема разработки рациональных научно-обоснованных и практически эффективных систем тренировок развития силы удара. Многие авторы заинтересованы в описании развития силы удара рук в различных единоборствах, и практически в каждой работе о силе удара приведены показатели, доказывающие, что мышцы ног и туловища спортсмена играют существенную роль в повышении силовой характеристики удара. Следовательно, правильное использование упругой деформации мышц туловища и плеча в ударном движении является значительным и дополнительным фактором, повышающим эффективность удара. Таким образом, эффективность удара кикбоксера во многом определяется оптимальным вкладом фазы вращательно-поступательного движения туловища и ног. Объектом исследования является учебно-тренировочный процесс в кикбоксинге, предметом исследования — методики развития силы удара руками в кикбоксинге. Предмет исследования: методики развития силы удара руками в кикбоксинге. Цель исследования: выявить и обосновать эффективность применяемой методики тренировки, направленной на развитие силы удара у кикбоксеров. Были определены методы исследования: 1. анализ научно-методической литературы; 2. педагогическое тестирование; 3. педагогический эксперимент; 4. метод математической статистики.

В процессе учебно-тренировочных занятий путем систематического повторения спортсмены до автоматизма отрабатывают отдельные составные движения тела, сливающиеся воедино, чтобы быть готовыми к любой ситуации в бою. Однако порой этого бывает недостаточно, многие специалисты в области кикбоксинга выделяют из множества факторов, влияющих на победу в поединках, фактор силы удара как один из определяющих.

**Ключевые слова:** кикбоксинг; развитие силы удара руками; основные и вспомогательные упражнения.

**Сведения об авторе:** Валентина Юрьевна Филатова<sup>1</sup>, спортсмен-инструктор, мастер спорта международного класса по кикбоксингу; Николай Александрович Самолов<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин.

**Место работы:** МАУДО г. Нижевартовска «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва»<sup>1</sup>; Нижевартовский государственный университет<sup>2</sup>.

**Контактная информация:** 628616, г. Нижевартовск, ул. Кузоваткина, д. 14А, e-mail: kik\_klukva@mail.ru<sup>1</sup>; 628600, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56, e-mail: samolovov@list.ru<sup>2</sup>.

Такой вид спорта, как кикбоксинг, наряду с каратэ, кунг-фу, тхэквондо и боксом, построен на работе большой и субмаксимальной мощности. Спортсмену очень важно иметь хорошую техническую и физическую готовность, а также владеть техникой быстрых, акцентированных ударов для преодоления атакующих действий противника в бою. Среди многих факторов, определяющих высокие достижения кикбоксеров, основным является сила удара (Валеев 1968). Имея в высшей степени дисциплинированное тело, мы можем быть готовыми к любой ситуации. В процессе тренировок отдельные составные движения тела, сливающиеся воедино для большей эффективности, оттачиваются путем систематического повторения (Волков 2006).

Наиболее актуальной остается проблема максимального развития (постановки) быстрого, резкого, хорошо акцентированного удара для эффективной соревновательной деятельности.

Так, к одной из сложнейших может быть отнесена проблема развития силы удара руками, поскольку сила удара может быть решающей в исходе боевого поединка.

Новизна настоящей работы заключается в том, что подобранные процентные соотношения основных (технических) и вспомогательных (физических) средств являются эффективным средством повышения развития силы удара руками.

Целью исследования является выявление и обоснование эффективности применяемой методики тренировки, направленной на развитие силы удара в кикбоксинге.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по данной теме.
2. Провести сравнительный анализ методик по развитию силы удара руками, состоящих из основных и вспомогательных средств тренировки в кикбоксинге.
3. Экспериментально оценить эффективность предлагаемых методик, направленных на повышение силы удара руками в кикбоксинге.

Исследования проводились в Олимпийском учебно-спортивном центре «Спартак» г. Алушта (Крым).

В эксперименте участвовали 18 спортсменов. Экспериментальным фактором в ходе исследования являлось различное соотношение основных и вспомогательных средств подготовки кикбоксеров в каждой из групп. 18

спортсменов были разделены на две равные группы.

Контрольная группа занималась по программе Е. В. Головихина для СДЮСШОР «Кикбоксинг» (2005 г.); экспериментальная группа занималась в Олимпийском учебно-спортивном центре «Спартак» (г. Алушта) по программе С. Е. Зайцева для СДЮСШОР «Кикбоксинг» (2007 г.).

Объем основных и вспомогательных упражнений соответственно составлял: в экспериментальной группе 30 и 70%, в контрольной — 40 и 60% (от общего объема тренировочных средств).

К основным средствам были отнесены упражнения по технике ударов рук: правый прямой с места, правый прямой с подшагом, левый прямой с места, левый прямой с подшагом, правый боковой с места.

В качестве вспомогательных использовались упражнения, развивающие основные физические качества силы удара рук: толчки грифа вперед двумя руками в движении из фронтальной стойки, выталкивание набивных мячей из кикбоксерской стойки, нанесение прямых, боковых ударов в бассейне, находясь по шею в воде, бой с тенью с сопротивлением резинового жгута.

Тестирование проводилось в тренировочное время. Перед проведением тестов была проведена разминка в течение 25 минут, в которую включались: общеразвивающие упражнения и упражнения на растяжку. Перед занимающимися ставилась установка — выполнять упражнения тестирования с максимально лучшим результатом. Для определения уровня физической подготовленности нами использовались следующие тесты (Кузнецов 1975):

1. Челночный бег 2 минуты по 10 метров. По команде «старт» спортсмен должен за 2 минуты пробежать максимальное количество отрезков по 10 метров. Дается 3 попытки с отдыхом.

2. Толчки грифа весом 20 кг вперед двумя руками в движении из фронтальной стойки. Давалось три попытки с отдыхом.

3. Выталкивание набивного мяча массой 5 кг из боксерской стойки. Испытуемый стоит у линии в боксерской стойке, одна нога впереди, держа мяч правой рукой у головы. Без замаха, имитируя прямой удар, выталкивается мяч. Из трех попыток учитывается лучший результат.

4. Отжимание в упоре лежа. Спортсмен становится в упор лежа и отжимается максимальное количество раз.

5. Кроссовый бег 6 километров. Тест проводится на улице, на трассе с ровной поверхностью с отмеченным отрезком 6 километров. Стартуют две группы одновременно.

Результаты исследования подвергались математико-статистической обработке на компьютере.

Оценка данных физической подготовленности экспериментальной группы (табл. 1) при сравнении показателей начала и конца педагогического эксперимента свидетельствует о повышении результатов по всем показателям.

Таблица 1

Показатели физической подготовленности в группах сравнения (M±m)

Тесты	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап
Челночный бег, количество отрезков	29±1,68	30±2,03	27±,24	27,55±1,14**
Толчки грифа, количество раз	24,55±2,3	*26,55±2,1	24,66±1,77	24,44±1,95*
Выталкивания набивного мяча, м	6,65±0,28	**6,56±0,3	6,3±0,41	6,9±0,4*
Отжимание в упоре лежа, количество раз	38±2,5	44,22±2,94	36,44±2,58	35,55±2,25**
Кросс 6 км, мин	27,7±1,13	27,8±1,29	27,7±0,58	27,6±0,51*

Звездочкой (\*) справа отмечены достоверные отличия показателей в каждой группе относительно начала эксперимента, слева — между группами в конце эксперимента. \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

На основании полученных данных контрольной группы по физической подготовленности было выявлено достоверное увеличение показателей в тестах «толчки грифа», «выталкивания набивного мяча», «кросс 6 километров», наблюдается повышение результатов в тестах «челночный бег» и «отжимание в упоре лежа».

Рассматривая полученные данные контрольной группы, мы выявили небольшое увеличение результатов по всем показателям.

Сравнив данные контрольной и экспериментальной групп, мы наблюдаем достоверное увеличение результатов в экспериментальной

группе в тестах, наиболее важных для развития силы удара в данном виде спорта — «толчки грифа» и «выталкивания набивного мяча», что говорит о наиболее подходящем использовании соотношения основных и вспомогательных средств.

Анализ данных (табл. 2), полученных в ходе эксперимента, позволяет констатировать, что лучшими оказались показатели у кикбоксеров экспериментальной группы, в тренировочной программе которых соотношение основных и вспомогательных средств составляло 30 и 70%.

Таблица 2

Изменения показателей физической подготовленности кикбоксеров

Физическая подготовленность	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Челночный бег	10,3%	35,1%
Толчки грифа	10%	20%
Выталкивания набивного мяча	0,3%	2%
Отжимание в упоре лежа	30%	40%
Кросс 6 километров	7,4%	16%

Доказан положительный эффект предложенной методики тренировки, состоящей из сочетания основных и вспомогательных

средств в соотношении 30%:70%, направленных на развитие физической подготовленности кикбоксеров.

#### ЛИТЕРАТУРА

Валеев Т. А. 1968. Тренировка для развития ударной силы. Москва: Советский спорт.

Волков В. М. 2006. Удар — сила удара. Москва: Физкультура и спорт.

Головихин Е. В. 2009. Программа спортивной подготовки по кикбоксингу для образовательных учреждений (детско-юношеские спортивные школы, специализированные детско-юношеские спортивные школы олимпийского резерва, федерации, спортивные клубы и другие юридические организации, занимающиеся дополнительным образованием). Ульяновск: Российский государственный университет физической культуры (РГУФК).

Зайцев С. Е. 2007. Программа для учебно-тренировочной группы по кикбоксингу. Москва: Московская федерация кикбоксинга.

## REFERENCES

Valeev T. A. *Trenirovka dlya razvitiya udarnoy sily* [Developing the striking power]. Moscow: Sovetsky sport, 1968. (In Russian).

Volkov V. M. *Udar — sila udara* [Punch — the power of punch]. Moscow: Fizkultura i sport, 2006. (In Russian).

Golovikhin E. V. *Programma sportivnoy podgotovki po kikkboxingu dlya obrazovatelnykh uchrezhdeniy (detsko-yunosheskiye sportivniye shkoly, spetsializirovanniye detsko-yunosheskiye sportivniye shkoly olimpiskogo rezerva, federatsii, sportivniye kluby i drugiye yuridicheskiye organizatsii, zanimayushiesya dopolnitelnym obrazovaniyem)* [Kickboxing training program for educational institutions (children's and youth sports schools, specialized children's and youth sports schools of olympic reserve, sports federations, sports clubs and other legal organizations engaged in additional education)]. Ulyanovsk: Russian State University of Physical Training, 2009. (In Russian).

Zaytsev S. E. *Programma dlya uchebno-trenirovochnoy gruppy po kikkboxingu* [Training program for student kickboxing groups]. Moscow: Moscow Kickboxing Federation, 2007. (In Russian).

*V. Y. Filatova, N. A. Samolovov*  
*Nizhnevartovsk, Russia*

## ANALYSING THE PUNCHING FORCE IN KICKBOXING

**Abstract.** The goal of achieving good results in kickboxing leads to an urgent need to design a rational, scientifically justified and effective training system to develop the punching force. Many sports researchers describe the ways to develop the punching force in various martial arts, and almost every reference author presents evidence and indicators showing that the muscles of the legs and torso play a significant role in improving the punching force. Therefore, by using the elastic deformation of torso and shoulder muscles in punching movement correctly, one may significantly enhance the efficiency of the punch. Thus, the effectiveness of a kickboxer's punch is largely determined by the optimal contribution of the rotational-translational movement of his or her torso and legs. This study is devoted to training in kickboxing, namely, to the methods of developing the punching force in kickboxing. The study is aimed at identifying and justifying the effectiveness of training methods used to develop the punching force of kickboxers. This study is based on the following research methods: 1. analysis of scientific reference sources; 2. pedagogical testing; 3. teaching experiment; 4. mathematical statistic evaluation.

During the training sessions sportsmen work on the individual body movements through systematic repetition. However, this kind of training is sometimes not enough, as many experts in kickboxing name the punching force as one of the major factors determining victory in a kickboxing competition.

**Key words:** kickboxing; developing punching force; major and additional exercises.

**About the author:** Valentina Yurievna Filatova<sup>1</sup>, instructing athlete, Master of Sports of International Class in kickboxing; Nikolai Alexandrovich Samolovov<sup>2</sup>, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Sports Disciplines.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk Specialized Children and Youth Sports School of Olympic Reserve<sup>1</sup>; Nizhnevartovsk State University<sup>2</sup>.

## Уважаемые коллеги!

Нижевартовский государственный университет приглашает ученых, преподавателей, сотрудников научно-исследовательских институтов и лабораторий, аспирантов, соискателей опубликовать результаты своих исследований в области биологических, педагогических, гуманитарных наук.

«Вестник Нижевартовского государственного университета» — периодическое научное издание. Журнал выходит ежеквартально.

Журнал выходит в трех тематических выпусках, отражающих следующие научные направления:

- **Биологические науки.**  
03.02.08 Экология.
- **Гуманитарные науки.**  
07.00.02 Отечественная история.  
07.00.03 Всеобщая история.
- **Педагогические науки**  
13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.  
13.00.08 Теория и методика профессионального образования

Тематические выпуски скомплектованы в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников, утвержденной приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 11.08.2009 № 294, от 10.01.2012 № 5), и таблицей соответствия направлений (аспирантура), утвержденной приказом Минобрнауки России от 06.11.2013 № АК-2589/05.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, утвержденный ВАК РФ.

«Вестник Нижевартовского государственного университета» зарегистрирован в ISSN реестре:

ISSN 2311-1402 (печатная версия журнала); ISSN 2311-4444 (электронная версия журнала).

*Публикация в журнале бесплатная.*

В журнале публикуются результаты оригинальных научных исследований и обзорные статьи по наиболее актуальным проблемам гуманитарных, педагогических и естественных наук. Предоставляемые в журнал статьи должны излагать новые, еще не опубликованные результаты научных исследований; статьи не должны находиться на рассмотрении для публикации где-либо еще; публикации должны быть одобрены всеми соавторами.

Статья, регистрационная форма, договор на печать статьи в журнале<sup>1</sup> (в 2 экз.) и отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) направляются либо ответственному редактору соответствующего Вашей тематике выпуска журнала, либо по адресу [uni@nvsu.ru](mailto:uni@nvsu.ru) (управление научных исследований НВГУ).

Статья направляется на рецензирование. При положительной рецензии работа публикуется в ближайшем выпуске, соответствующем тематике статьи. В случае отказа в публикации автору направляется мотивированный отказ.

### 1. Оформление статьи:

1.1. Формат листа — А4, поля вокруг текста — 2 см, гарнитура — Times New Roman, размер шрифта — 12 пт, межстрочный интервал — одинарный, абзацный отступ — 1 см.

1.2. При наличии текстов на древних языках рекомендуется использовать шрифты типа Unicode. При использовании автором других шрифтов для древних языков, их следует предоставить в редакцию журнала.

1.3. Ссылки на иллюстрации помещаются в круглые скобки; в случае, если ссылка дается на отдельные позиции рисунка, их номера отделяются от номера рисунка двоеточием и пробелом и выделяются курсивом. Например: (рис. 1: 3, 5, 7—9).

1.4. Сноски должны иметь сквозную нумерацию по всей статье и располагаются внизу страницы.

1.5. Структура статьи:

1. Код УДК;
2. Имя, отчество, фамилия автора(ов);
3. Название статьи;
4. Аннотация;
5. Ключевые слова (отделяются друг от друга точкой с запятой);
6. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень (аспиранты, соискатели указывают вуз и кафедру), место работы (город, организация, подразделение), должность;

Пункты 2—6 указываются также и на английском языке

7. Контактная информация: включает почтовый адрес, телефон и e-mail;
8. Текст статьи;
9. Иллюстрации и подписи к ним с подробным отражением названия, датировки и проч.;
10. Список сокращений;
11. Литература (на русском и английском языке)

<sup>1</sup> См. на сайте журнала: <http://vestnik.nvsu.ru/avtoram>.

### Рекомендации по составлению аннотации научной статьи.

Текст аннотации должен излагаться простым языком, иметь четкую структуру. В одном или двух абзацах, которые отражают содержание статьи, нужно описать предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы.

Методы в аннотации только называются. Результаты работы следует описать детально: привести основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности. При этом следует акцентировать внимание читателя на новых результатах и выводах, которые, по мнению автора статьи, имеют практическое значение. Также следует указать пределы точности и надежности данных (источников) и степень их обоснования. Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, описанными в статье.

В среднем текст аннотации должен быть объемом не менее 300-350 слов (1800 знаков).

### 2. Оформление списка литературы:

Общий порядок	Фамилия и инициалы авторов (выделяются курсивом), год выхода работы, название работы, название издания, где она была опубликована (отделяется от названия работы двойной косой чертой). Для монографий и сборников после названия указывается место выхода, а затем издательство, перед названием сборника обязательно указывается имя ответственного редактора. Для продолжающихся и периодических изданий указывается номер (отделяется от названия издания пробелом без точек и запятым). Для статей необходимо также указывать страницы (в конце после запятой).
Монографии	<i>Яценко С. А.</i> 2001. Знаки-тамги ираноязычных народов древности и раннего средневековья. М.: Восточная литература. <i>Sestini D.</i> 1831. Descrizione d'alcune medaglie greche del Museo del signore barone Stanislas di Chaudoir. Firenze: Presso Guglielmo Piatti.
Статьи в сборниках	<i>Жеребцов Е. Н.</i> 2009. Раскопки базилики 1935 г. в Херсонесе // <i>Беляев С. А.</i> (отв. ред.). Очерки по истории христианского Херсонеса. Т. 1. Вып. 1: Херсонес Христианский. СПб.: Алетейя, 139—149. <i>von Kohler H. K. E.</i> 1822a. Medailles Grecques // <i>Serapis oder Abhandlungen betreffend das Griechische und Romische Alterthum.</i> Theil I. St. Petersburg: Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1—29.
Статьи в продолжающихся периодических изданиях со сквозной нумерацией томов	<i>Даниленко В. Н.</i> 1966. Просопография Херсонеса IV—II вв. до н.э. (по эпиграфическим данным Северного Причерноморья) // <i>АДСВ</i> 4, 136—178. <i>Nadel B.</i> 1977. Literary Tradition and Epigraphical Evidence: Constantine Porphyrogenitus' Information on the Bosphoran Kingdom in the Time of Emperor Diocletian Reconsidered // <i>Dialogues d'histoire ancienne</i> 25, 87—114.
Диссертации и авторефераты диссертаций	<i>Шаров О. В.</i> 2009. Боспор и варварский мир Центральной и Восточной Европы в позднеримскую эпоху (середина II — середина IV вв. н. э.): Дис. ... д-ра ист. наук. СПб. <i>Кутимов Ю. Г.</i> 2009. Происхождение и пути распространения катакомбного погребального обряда (по материалам могильников бронзового века): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб.
Ссылки на интернет-страницы	При оформлении ссылок на материалы из интернета нужно по возможности максимально следовать тем же требованиям, что и при оформлении библиографии печатных работ, обязательно указывая полный электронный адрес материала, включая название сайта и, если есть, дату публикации. Например: <i>Контев А. В.</i> Античное гражданское общество // <i>История Древнего Рима</i> // <a href="http://www.rome.webzone.ru">www.rome.webzone.ru</a> (2008. 24 февр.).  При использовании отсканированных, но не переведенных в текстовый формат вариантов бумажных книг (т.е. при просмотре электронных изображений бумажной книги) ссылка на интернет-ресурс, где можно загрузить книгу, необязательна.

Ссылки на литературу помещаются в круглые скобки и оформляются следующим образом:

- если у работы один автор — (Фролова 1997: 215);
- если у работы два автора — (Smith, White 2004);
- если у работы более двух авторов — (Оверман и др. 1997: 59, рис. 1; Smith et al. 2007: fig. 33);
- на архивные материалы — (РГИА. Ф. 297. Оп. 2. Д. 90. Л. 15—16). Запятая между фамилией автора и годом выхода работы не ставится; в случае указания страниц они отделяются от года двоеточием и пробелом.

### Контактная информация

Адрес: 628600, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, Нижневартовский государственный университет, управление научных исследований (каб. 219).

Телефон: (3466) 451820

E-mail: [uni@nvsu.ru](mailto:uni@nvsu.ru)

Web: [www.nvsu.ru](http://www.nvsu.ru)

Куратор: Чорев Михаил Михайлович, начальник управления научных исследований