

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК
(Постановление Президиума ВАК 19.02.2010)*

«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

6/2010

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

В. И. Матис (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Ф. Ш. Терезулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru*

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

6/2010

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznachejev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

V. I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

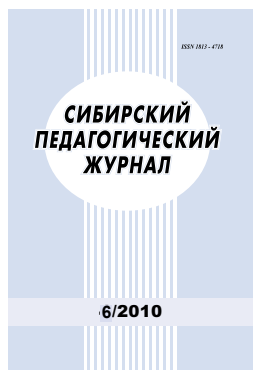
The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Sibirskij pedagogicheskiy journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

«РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ»

О. Ю. Елькина.

Образование и здравоохранение г. Новокузнецка Кемеровской области – за здоровое подрастающее поколение.....27

В статье кратко представлено описание разработанной и внедренной в систему образования г. Новокузнецка Кемеровской области комплексной муниципальной целевой программы «Образование и здоровье», раскрыты основные направления ее реализации и показаны перспективы дальнейшего развития.

Ключевые слова: образование; здоровье; комплексная муниципальная целевая программа; интеграция деятельности различных служб и ведомств

Раздел I. Комплексная муниципальная целевая программа «Образование и здоровье». АИС СГМ «Педагогический мониторинг» в структуре программы «Образование и здоровье»

Г. А. Вержицкий, Л. Г. Качан.

Управление межведомственным взаимодействием в муниципальной здоровьесберегающей системе образования.....33

В статье представлен программно-целевой подход к управлению муниципальной системой образования. Указаны здоровьесберегающие компоненты управления муниципальной системой образования. Перечислены проблемы развития межведомственного взаимодействия в области здоровьесберегающей деятельности. Представлен опыт реализации программы «Образование и здоровье» и ее подпрограммы «Социально-гигиенический мониторинг».

Ключевые слова: муниципальная система образования; управление образованием; программно-целевой подход

Г. И. Чеченин.

Методологические и организационно-технологические аспекты социально-гигиенического мониторинга (СГМ) здоровья населения и среды обитания.....44

В статье представлен краткий эмпирический анализ методологии создания, опыт организации и технологии функционирования социально-гигиенического мониторинга здоровья населения и среды обитания как населения, так и учащихся, педагогов и детей общеобразовательных и дошкольных учреждений крупного промышленного центра.

Ключевые слова: мониторинг; здоровье; внешняя среда; адаптация; санитарно-гигиенические условия; условия обучения; интегрированный показатель; коэффициент благополучия; учебный процесс; нагрузка; автоматизированная информационная система

Н. М. Жилина, Г. И. Чеченин.

Функционирование и перспективы развития подсистемы «Педагогический мониторинг» АИС СГМ «Здоровье и среда обитания».....54

Развитие социально-гигиенического мониторинга (СГМ) подсистемы «Педагогический мониторинг» г. Новокузнецка выполняется с целью наблюдения, анализа, оценки риска и прогнозирования изменений здоровья школьников и педагогических работников во взаимодействии с состоянием среды обучения. Эта информация важна для определения целесообразности, первичности, эффективности санитарно-гигиенических, в том числе природоохранных, оздоровительных и других мероприятий. Информация в системе детализирована по блокам и представлена в интегрированном виде. В статье описаны функционирование и перспективы развития автоматизированной информационной подсистемы

«Педагогический мониторинг» как составной части социально-гигиенического мониторинга «Здоровье и среда обитания» (на примере г. Новокузнецка).

Ключевые слова: индекс здоровья школьников и педагогов; условия обучения; характеристика образовательного процесса; стандарт благополучия

В. А. Юнусова, Г. И. Чеченин.

Проектирование и опыт внедрения автоматизированной подсистемы «Педагогический мониторинг» в рамках программы «Образование и здоровье».....59

В статье представлено краткое описание подсистемы «Педагогический мониторинг» в составе социально-гигиенического мониторинга «Здоровье и среда обитания», методики расчета и интегрированные оценки показателей функционирующего мониторинга.

Ключевые слова: социально-гигиенический мониторинг; образование и здоровье; интегрированный индекс; стандарт благополучия; автоматизированная информационная система

И. Л. Левина, Е. Б. Переходова.

АИС СГМ. Подсистема «Педагогический мониторинг». Блок «Психическое здоровье школьников». Принципы, структура и проблемы разработки.....64

В статье дано описание подхода к разработке системы мониторинга психического здоровья обучающихся. Раскрыты принципы и требования к мониторингу. Представлена структура системы оценки состояния психического здоровья на индивидуальном и популяционном уровнях.

Ключевые слова: образовательное пространство; мониторинг; психическое здоровье обучающихся; психологическое состояние; психическое развитие; программное обеспечение

Н. М. Жилина, А. Е. Фадеева.

Анализ выходной информации подсистемы АИС СГМ «Педагогический мониторинг» в динамике за 2006–2008 гг., г. Новокузнецк.....74

В статье представлен динамический анализ выходной информации автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга «Здоровье и образование» в динамике за 2006–2008 гг. по г. Новокузнецку, включающий в себя интегрированные показатели здоровья школьников по возрастным группам и педагогов. Приведены результаты факторного анализа выходной информации блоков мониторинга, дано обобщение о результатах функционирования межведомственной информационной системы АИС СГМ.

Ключевые слова: проблема сохранения и укрепления здоровья детей; интегрированные показатели; индекс здоровья; метод главных компонент

И. Л. Левина, С. Е. Куц, С. Ю. Соседко.

АИС СГМ. Подсистема «педагогический мониторинг». Состояние физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях.....82

В статье представлен опыт реализации в общеобразовательных учреждениях г. Новокузнецка системы педагогического мониторинга, которая позволяет определить динамику показателей организации воспитательно-образовательного процесса и оценить ее эффективность.

Ключевые слова: воспитательно-образовательный процесс; педагогический мониторинг; индекс успешности процесса; модель благополучия образовательного учреждения

В. В. Захаренков, И. Л. Левина.

Состояние психического здоровья школьников и проблемы его мониторинга.....90

В статье описывается опыт внедрения в образовательные учреждения системы мониторинга психического здоровья школьников, результаты и проблемы его организации и проведения.

Ключевые слова: здоровье субъектов образовательного процесса; мониторинг; психическое здоровье; психическое развитие; психологическое состояние

Раздел II. Здоровьесберегающая деятельность в образовательных учреждениях

А. В. Шелегина.

Система формирования здоровья школьника педагогическими средствами при взаимодействии ППС-Центра с образовательными учреждениями.....99

В статье представлен опыт специалистов Центра психолого-медико-социального сопровождения «ДАР» по созданию и реализации модели развития, формирования и сохранения здоровья школьника при взаимодействии образовательного учреждения с Центром. Применение системного подхода к созданию модели позволило выявить ряд интегративных (системообразующих) факторов, объединяющих компоненты модели в единое целое.

Ключевые слова: здоровье школьника; взаимодействие; развитие; формирование; сохранение; модель

Л. П. Кушелевская, Т. Ю. Аксенова.

Моделирование сетевого взаимодействия учреждений образования на основе здоровьесберегающих подходов.....110

Представленная районная модель сетевого взаимодействия учреждений образования Заводского района г. Новокузнецка, позволяет создать на уровне муниципальной системы образования новые управленческие механизмы, разработать единые здоровьесберегающие подходы к построению социокультурной и образовательной среды.

Ключевые слова: здоровьесберегающие подходы; социализация; модель социально-педагогического пространства муниципального образования; система внешних связей учреждений образования; система внутренних связей учреждений образования; Ресурсный Центр; сетевые партнеры; сетевая площадка

Л. А. Акулова, Л. Г. Качан, С. Ю. Кофтун.

Инновационные воспитательные программы: баланс интересов в здоровьесберегающем пространстве.....116

В статье сообщается о десятилетнем опыте общеобразовательной школы № 61 по теме: «Организация здоровьесберегающего пространства, его влияния на развитие микросоциальной среды образовательного учреждения». Проанализированы изменения в здоровьесберегающей деятельности школы.

Ключевые слова: здоровьесберегающее пространство; здоровьесберегающие технологии; микросоциальная среда; макросреда; социальное взаимодействие

С. Г. Инкина.

Влияние педагогических условий на формирование готовности младших школьников к саморегуляции деятельности.....123

В статье освещены актуальные проблемы воспитания и обучения в начальной школе. Показано влияние педагогических условий на формирование структуры готовности младших школьников к саморегуляции. При обработке экспериментальных данных использовался Т-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона, что позволило статистически подтвердить достоверность результатов.

Ключевые слова: саморегуляция; воспитание и обучение; мотивация; педагогические условия

В. В. Захаренков, И. В. Вибля, А. Ю. Россошанский, А. Л. Репин, А. В. Бурдейн.

Миопия школьников как проблема адекватного выбора профессии. Пути решения.....130

Распространенность миопии среди детей г. Новокузнецка. Проблемы профессиональной ориентации. Эффективная и безвредная компьютерная методика с применением цветотерапии в диагностике и лечении миопии. Результаты внедрения программы профилактики миопии у школьников в рамках общегородской системы «Здоровье и образование».

Ключевые слова: миопия у детей; профессиональная ориентация; цветотерапия

Раздел III. Психология здоровья

Е. С. Щеголенкова.

Акмеологический подход в повышении квалификации как фактор психологического здоровья субъектов образовательного процесса.....141

В статье рассматривается акмеологический подход в системе повышения квалификации, который призван обеспечить развитие способности специалиста выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития, обеспечить поддержку психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: акмеологический подход; повышение квалификации; субъект личностно-профессионального развития; психологическое здоровье

Т. А. Дорошенко, П. Н. Москвитин.

Личностно-ориентированная программа тренингов формирования мотивации отказа от употребления психоактивных веществ у подростков.....148

Проведено сравнительное исследование мотивации употребления ПАВ в экспериментальной и контрольной группах подростков и выявлено достоверное возрастание мотивации отказа от употребления ПАВ в экспериментальной группе подростков на второй и третий год проведения программы профилактической работы. Разработана новая личностно-ориентированная программа тренингов первичной профилактики употребления школьниками психоактивных веществ по методу «позитивной психодрамы», доказана эффективность использования данного методического инструмента в работе психолога, направленной на превенцию психоактивной зависимости у школьников старших классов.

Ключевые слова: мотивация аддиктивного поведения; позитивная психодрама; первичная профилактика; личностно-ориентированный подход; оценка эффективности

О. С. Дрокина.

Особенности эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями.....157

В статье представлен анализ проблемы эмоционально-экспрессивного развития детей с сохранным и нарушенным интеллектом. Рассмотрены основные особенности развития эмоциональной экспрессии детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональная сфера; эмоционально-экспрессивное развитие; интеллектуальные нарушения; дети с интеллектуальными нарушениями

И. Л. Левина, С. В. Вакутина, Н. А. Герасименко.

Состояние психического здоровья обучающихся первых классов с задержкой психического развития.....166

В статье представлен подробный анализ состояния психического здоровья обучающихся первых классов с задержкой психического здоровья. В качестве диагностического инструментария используется программный диагностический комплекс «Оценка психо-

логического состояния и психического здоровья обучающихся» и автоматизированная информационная система «Мониторинг психического здоровья». Состояние здоровья детей с ЗПР оценивается по пяти критериям: психологическому, биологической предрасположенности, социально-психологическому, эффективности учебной деятельности, клиническому. Результаты такого исследования позволяют построить индивидуальную коррекционно-развивающую программу для каждого первоклассника или группы детей с учетом их психологического состояния и психического здоровья.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития; коррекция; коррекционная школа; мониторинг психического развития; критерии здоровья

С. А. Дружилов.

Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека.....171

Автор анализирует деструктивные изменения личности и профессиональной деятельности. Профессиональное здоровье человека связывается с его адаптацией к условиям жизни и труда. Показано, что профессиональные деформации являются следствием искажений психической модели деятельности ценностно-смысловой сферы личности.

Ключевые слова: профессиональное здоровье; адаптация; деятельность; профессиональные деформации личности; декомпозиция психической модели профессии

Раздел IV. Физическая культура, спорт и здоровье

В. П. Зубанов.

Социальное партнёрство в физическом воспитании в общеобразовательной школе.....179

В статье представлена модель интеграции физического воспитания в общеобразовательной школе с учреждением дополнительного образования спортивной направленности.

Ключевые слова: образовательный процесс; концепция модернизации; здоровье; физическое воспитание; физическая подготовленность; физические качества; физическое развитие

Н. В. Коваленко, Э. М. Казин.

Формирование методологической компетентности учителя физической культуры в системе повышения квалификации.....185

В статье рассмотрена проблема формирования методологической культуры как одной из составляющей профессиональной компетентности учителя физической культуры, позволяющей обеспечить продуктивность педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методологическая культура, физическое воспитание, физическая культура, здоровый образ жизни.

В. В. Варинов, Т. В. Карпова.

Повышение посещаемости уроков физической культуры посредством обучения действиям без мяча в баскетболе.....193

В статье приведено описание эксперимента, посвященного внедрению уроков, направленных на обучение действиям без мяча в баскетболе с целью повышения посещаемости учениками уроков физической культуры.

Ключевые слова: физическая культура; среднее школьное звено; посещаемость уроков; баскетбол; действия без мяча

Н. Г. Коновалова, Т. А. Поклонский.

Влияние точечного массажа по методике профилактики простудных заболеваний на когнитивные функции школьников.....201

Проведено исследование влияния точечного массажа на частоту и продолжительность бронхо-легочных инфекций, кратковременную память и внимание учащихся 5–6-х классов. В течение 2-х лет обследовали школьников экспериментального и контрольного классов. В экспериментальном классе школьники в течение третьей четверти ежедневно на третьем уроке выполняли точечный массаж. Учащиеся контрольного класса массаж не выполняли. В экспериментальном классе достоверно уменьшилось число заболеваний инфекциями дыхательных путей, число дней, пропущенных учащимися по болезни. В контрольном классе такого не наблюдалось. Кратковременная память и внимание улучшились у учащихся обоих классов. Но у школьников экспериментального класса эти изменения более выражены.

Ключевые слова: школьники; точечный массаж; простудные заболевания; кратковременная память; внимание

Н. Г. Коновалова, А. А. Колтунова, А. В. Коновалова.

Нейрофизиологическое обоснование физических тренировок детей младшего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы.....208

Дети с задержкой психического развития, в отличие от здоровых детей, нуждаются в целенаправленной стимуляции процессов созревания центральной нервной системы и развития интеллекта. Правильно организованная развивающая среда, включающая оптимальный двигательный режим, занятия физической культурой, является необходимым условием для успешного развития таких детей. Дано подробное нейрофизиологическое обоснование требований к физическим тренировкам, направленным на созревание центральной нервной системы, компенсацию ее дефектов и развитие интеллектуальных способностей детей младшего возраста с задержкой умственного развития с учетом двигательных возможностей, особенностей эмоциональной сферы и поведения.

Ключевые слова: дети; физические упражнения; центральная нервная система; перинатальная патология; моторное развитие; умственная отсталость

А. В. Коновалова, И. В. Шупенко, Д. М. Иванчин.

Отношение к занятиям физической культурой инвалидов в позднем периоде травматической болезни спинного мозга.....218

Исследована структура мотивации к занятиям лечебной и адаптивной физкультурой инвалидов в позднем периоде травматической болезни спинного мозга во время пребывания в специализированном реабилитационном центре. Выявлен высокий уровень внутренней и внешней мотивации к физическим тренировкам с акцентированием значимости самосохранения здоровья, потребности в физической активности, получения удовольствия от движения и игровой активности. Учитывая структуру мотивации к занятиям лечебной физической культурой предложены методы оптимизации организации занятий лечебной и адаптивной физической культурой, применение когнитивной психотерапии для улучшения комплайенса инвалидов и инструктора по физической культуре.

Ключевые слова: мотивация; физические тренировки; инструктор по физической культуре; инвалиды; позвоночно-спинномозговая травма

Раздел V. Здоровье дошкольников

Н. Е. Разенкова.

Теоретические основы построения здоровьесберегающего целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.....227

Данная статья посвящена исследованию сущности, содержания целостного педагогического процесса в дошкольном учреждении и выявлению его влияния на здоровье

ребенка. Рассматривается технология организации здоровьесберегающего целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: целостный педагогический процесс; цель педагогического процесса; педагогическая деятельность; компетенции; целеполагание; рефлексия

В. А. Дубских.

Современные подходы в организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста.....234

Данная статья посвящена краткому анализу подходов к учебной, учебно-познавательной и познавательной деятельности детей. Раскрывается возможность формирования этих видов деятельности через выстраивание этапов процесса познания. Предлагается технология организации учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование; учебно-познавательная деятельность; сформированность предпосылок учебной деятельности

Г. И. Чертенкова.

Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как условие оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях.....240

В статье представлен опыт внедрения комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга изучения динамики физического и психического здоровья детей дошкольного возраста и анализа условий их развития; предлагается модель мониторинга, проведенного в течение 2002–2004 гг.; представлены результаты мониторинга, проведенного в 2009 г. в г. Новокузнецке Кемеровской области.

Ключевые слова: мониторинг; медико-психолого-педагогический мониторинг; педагогический процесс; физическое развитие; психическое развитие; условия развития.

Е. В. Ковылова.

Коррекция коммуникативного развития как условие здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).....249

В статье затрагивается вопрос сохранения психического здоровья детей с нарушениями речи. Описывается педагогическая технология коррекции коммуникативного развития дошкольников с ОНР как условие здоровьесбережения. Раскрывается содержание этапов коррекционного воздействия. Приводятся результаты экспериментального исследования эффективности использования предлагаемой технологии в коррекционно-образовательном процессе ДОУ.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; здоровьесбережение; психическое здоровье; педагогическая технология; коррекция; коммуникативное развитие

О. А. Устинова.

Развитие «образа - Я» посредством внутреннего диалога ребенка с миром.....257

В статье представлено обоснование и результаты эксперимента по развитию «образа - Я» у дошкольников средствами диалога. Показано, что «образ - Я» включает в себя не только социально, но и социокультурные детерминанты содержания. Развитие «образа - Я» осуществляется через внутренний диалог ребёнка с миром.

Ключевые слова: «образ - Я»; диалог; внутренний диалог с миром

Т. В. Гребенщикова.

Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста.....265

В статье рассматривается проблема эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста, раскрываются педагогические условия развития эмоциональной экспрессии детей в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: эмоциональная экспрессия; эмоционально-экспрессивное развитие; эмоционально-экспрессивное поведение; педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития

Т. В. Гребенщикова.

Музыкальная деятельность как средство эмоционально-экспрессивного развития дошкольников.....271

В статье рассматривается проблема эмоционально-экспрессивного развития дошкольников в музыкальной деятельности, раскрываются эмоциональная природа музыкального искусства, возможности использования музыкальной деятельности в развитии эмоциональной экспрессии детей. Обосновывается подход к организации музыкальной деятельности дошкольников, направленной на эмоционально-экспрессивное развитие личности.

Ключевые слова: эмоциональная экспрессия; эмоционально-экспрессивное развитие; музыкальная деятельность дошкольников: восприятие (слушание); пение; музыкально-ритмическая деятельность; игра на детских музыкальных инструментах; детское музыкальное творчество

Раздел VI. Отдельные вопросы педагогики

С. М. Редлих, Н. М. Стукова.

Педагогические условия успешной адаптации студентов-этнофоров в вузе: теоретические аспекты.....279

Рассматриваются проблемы формирования педагогических условий успешной адаптации студентов-этнофоров в вузе (на примере шорцев). Обосновывается необходимость работы как непосредственно с представителями коренных миноритарных этносов, так и с их русскими сверстниками, а также преподавателями и кураторами.

Ключевые слова: адаптация; педагогические условия; студенты-этнофоры; шорцы

О. А. Милинис, Л. Ф. Михальцова.

Проблемы и перспективы интернационализации российского образования.....286

Статья посвящена исследованию проблем и перспектив интернационализации российского образования в условиях обновленного общества, возможностей реализации инновационного опыта образования зарубежных стран и межгосударственного сотрудничества в области развития культуры и цивилизации.

Ключевые слова: интернационализация образования; профессиональное образование; международное сотрудничество; образовательная модель; сравнительное исследование

Н. Е. Разенкова.

Теоретические аспекты эмоционально-экспрессивного развития личности.....296

В статье рассматривается сущность эмоционально-экспрессивной сферы человека. Дается анализ основных концепций учения об эмоциональной экспрессии в отечественной и зарубежной психологии, рассматриваются ведущие факторы эмоционально – экспрессивного развития личности.

Ключевые слова: эмоциональная экспрессия; эмоционально-экспрессивная сфера; факторы эмоционально-экспрессивного развития

Н. П. Гребенщикова.

К вопросу о подготовке педагога дошкольного обучения.....305

В статье рассматривается проблема дошкольного обучения детей, обосновывается необходимость профессиональной подготовки специалистов к реализации задач дошкольного обучения.

Ключевые слова: дошкольное обучение; педагог дошкольного обучения; компетенции; содержание образования

О. А. Козырева.

Моделирование уровневой технологии обучения как средство формирования и развития культуры самостоятельной работы студентов педагогической академии.....313

В статье раскрываются особенности формирования и развития культуры самостоятельной работы с использованием RP-технологии педагогического взаимодействия, обеспечивающей планомерный переход от репродуктивных методов и форм обучения к продуктивным, где моделирование дефиниций категорий “обучение” является одним из методов и средств продуктивного обучения.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы; RP-технология педагогического взаимодействия; дефиниции категории “обучение”; творческий проект

Н. Г. Коновалова, А. С. Урбанский.

Обучение клиническим умениям студентов медицинского вуза с использованием диагностического алгоритма.....324

Изучена эффективность обучения клиническим умениям студентов медицинского вуза путем использования графического диагностического алгоритма в виде блок-схемы. Исследованы 2 группы студентов по 120 человек каждая. У студентов контрольной группы занятия по дерматовенерологии проводили обычным путем, предлагая для курации группе из 2–3 студентов 1 пациента. Студенты экспериментальной группы выполняли курацию индивидуально с использованием специально разработанных блок-схем. В экспериментальной группе каждый студент успел выполнить индивидуальную курацию и доклад пациента по каждой изучаемой теме, преподаватель смог оценить практические умения каждого студента по каждой изучаемой теме. Время курации пациентов студентами экспериментальной группы оказалось меньше в 2 раза; время доклада меньше в 3 раза; количество неудовлетворительных оценок меньше в 2 раза, чем в контрольной группе.

Ключевые слова: студенты; клинические умения; графический диагностический алгоритм; блок-схема; лечение пациентов

И. Н. Кулеш.

Конструирование модели формирования математической компетентности будущих учителей географии.....328

Сформулировано авторское определение математической компетентности, выделены структурные компоненты и этапы процесса её формирования. Обозначен комплекс инновационных подходов, реализуемых на отдельных этапах процесса формирования соответствующих компонентов математической компетентности будущих учителей географии.

Ключевые слова: математическая компетентность; инновационные подходы; модель формирования математической компетентности

Т. В. Борисова.

Реализация здоровьесберегающих принципов на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах.....337

Данная статья посвящена проблеме адаптации первокурсников на занятиях по иностранному языку. Автор считает, что адаптивная система обучения дает им большие возможности, чтобы избежать некоторые психологические трудности, избавиться от страха, стресса, тревожности и других отрицательных явлений.

Ключевые слова: адаптация; адаптивная система обучения; здоровьесберегающие принципы

М. М. Читоркина, И. Л. Левина.

Развитие коммуникативных способностей как условие стимулирования профессионального самоопределения подростков.....344

В статье обобщен и систематизирован опыт реализации дополнительной образовательной психолого-педагогической программы «Формирование знаний, умений, навыков конструктивного общения для подростков 13–15-ти лет», направленной на формирование навыков конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, создание мотивации на самоопределение. Предложено методологическое, методическое и структурное содержание программы.

Ключевые слова: предпрофильное обучение; профильное обучение; социально-психологическая адаптация; подросток; тренинг; диагностика

Т. В. Шелкунова, М. Б. Федорцева.

Рефлексивный подход к решению проблемы психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения.....351

В статье представлен опыт проектирования и проведения организационно-деятельностной игры «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения как фактор профессионального здоровья будущего специалиста».

Ключевые слова: рефлексивный подход; организационно-деятельностная игра; предпрофильная подготовка и профильное обучение; психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение

И. А. Саховский.

Мотивационные детерминанты процесса планирования карьеры обучающихся на этапе профильного обучения общеобразовательных школ.....359

Рассматриваются факторы, влияющие на процесс планирования карьеры обучающихся на этапе профильного обучения, показана роль мотивационных факторов в формировании личного профессионального плана карьеры обучающихся. Разработаны рекомендации по организации педагогического сопровождения процесса планирования карьеры на этапе профильного обучения

Ключевые слова: карьера; процесс планирования карьеры; личная профессиональная перспектива; мотивация; педагогическое сопровождение

С. А. Керенская.

Методика создания творческого портрета учителя как педагогического речевого жанра367

В статье представлен опыт создания творческого портрета учителя как профессионального речевого жанра в системе вузовской подготовки студентов-филологов педагогической академии.

Ключевые слова: творческий портрет учителя; создание творческого портрета учителя

Правила оформления статей.....373

CONTENTS

«REGION BIG PICTURE»

O. J. Elkina.

Region big picture: education and health novokuznetsk – to the health of younger generation.....27

In article the description developed and introduced in an education system of Novokuznetsk of the Kemerovo region of the Complex municipal target program «Education and health», the basic directions of its realisation are opened and prospects of the further development are shown.

Keywords: education; health; the complex municipal target program; integration of activity of various services and departments

Section I. **The complex municipal target program «Formation and health». AIS CGM «Pedagogical Monitoring» In program structure «Formation and health»**

G. A. Verzhitsky, L. G. Kachan.

The office of interagency cooperation in municipal health saving system of education..... 33

In article the program-target approach to management of a municipal education system is presented. Are specified здоровьесберегающие components of management by a municipal education system. Problems of development of interdepartmental interaction in Health protective are listed activity. Experience of realisation of the program is presented «Education and Health» And its subroutines Socially-hygienic monitoring.

Keywords: a municipal education system; management of formation; the programmno-target approach

G. I. Chechenin.

Methodological and organizational-technological aspects of socially-hygienic monitoring (sgm) population and inhabitancy health.....44

In article the short empirical analysis of methodology of creation, experience of the organization and technology of functioning of socially-hygienic monitoring of health of the population and an inhabitancy, both all population, and pupils, teachers and children general educational and preschool centers of large industrial centre is presented.

Keywords: monitoring; health; an environment; adaptation; sanitary-and-hygienic conditions; the training conditions; the integrated indicator; well-being factor; educational process; the loading; the automated information system

N. M. Zhilina, G. I. Chechenin

Functioning and prospects of development of the subsystem «pedagogical monitoring» AIS SGM «health and inhabitancy».....54

Development of socially-hygienic monitoring (SGM) subsystems «Pedagogical monitoring» is carried out by of Novokuznetsk for the purpose of supervision, the analysis, an estimation of risk and forecasting of changes of health of schoolboys and pedagogical workers in interaction with a condition of the environment of training. This information is important for expediency definition, primacy, efficiency sanitary-and-hygienic, including nature protection, improving and other actions. The information in system is detailed on blocks also is presented in the integrated kind. In article Health and an inhabitancy (on an example of Novokuznetsk) are described functioning and prospects of development of the automated information subsystem of pedagogical monitoring «as component of socially-hygienic monitoring».

Keywords: an index of health of schoolboys and teachers; training conditions; the characteristic of educational process; the well-being standard

V. A. Junusova, G. I. Chechenin.

Subsystem «formation and health» – schoolboys.....59

In article the short description of a subsystem «Formation and health» socially-hygienic monitoring, a design procedure and an estimation of indicators of the monitoring, some indicators of the target information is presented.

Keywords: socially-hygienic monitoring; formation and the health; the integrated index; the well-being standard; the automated information system

I. L. Levina, E. B. Perehodova.

AIS CGM. The subsystem “Pedagogical Monitoring”. The block “Monitoring of mental health of schoolboys”. Principles, structure and working out problems.....64

In article the approach description to system engineering of monitoring of mental health of the trained is given. Principles and requirements to monitoring are opened. The structure of system of an estimation of a condition of mental health on individual and популяционном levels is presented.

Keywords: educational space; monitoring; mental health trained; a psychological condition; mental development; the software

N. M. Zhilina, A. E. Fadeeva.

The analysis of the target information of the automated information system of socially-hygienic monitoring «health and formation» in dynamics for 2006–2008, Novokuznetsk.....74

In article the dynamic analysis of the target information of the automated information system of socially-hygienic monitoring «Health and formation» in dynamics for 2006–2008 is presented., till a the to the Novokuznetsk including integrated indicators of health of schoolboys on age groups and teachers. Results of the factorial analysis of the target information of blocks of monitoring are resulted, generalisation about results of functioning of interdepartmental information system AIS SGM is given.

Keywords: a problem of preservation and strengthening of health of children; the integrated indicators; a health index; a method of the main things a component

I. L. Levina, S. E. Kunts, S. J. Sosedko.

AIS CGM. The subsystem “Pedagogical Monitoring”. Condition of fizkulturno-improving work in educational institutions.....82

In article experience of realisation in educational institutions of Novokuznetsk of system of pedagogical monitoring which allows to trace dynamics of indicators of the organisation of vospitatelno-educational process is presented and to estimate its efficiency.

Keywords: vospitatelno-educational process; pedagogical monitoring; an index of success of process; model of well-being of educational institution

V. V. Zaharenkov, I. L. Levina.

The Condition of mental health of schoolboys and a problem of its monitoring.....90

In article introduction experience in educational institutions of system of monitoring of mental health of schoolboys, its results and problems of its organisation and carrying out is described.

Keywords: health of subjects of educational process; monitoring; mental health; mental development; a psychological condition

Section II. **Health protective activity in the educational establishments**

A. V. Shelegina.

The system of a pupil's health forming using educational methods by cooperation between the Psychological, Medical and Social Support center and the educational institutions....99

The article represents the Psychological, Medical and Social Support center "Dar" specialists' experience of creation and realization the model of the development, forming and preservation the health of a pupil by the cooperation between the educational institution and the center. Using the complex approach in the creation of the model allows to discover a number of integration factors, combining the components of the model in a single whole.

Keywords: pupil's health; cooperation; development; forming; preservation; model

L. P. Kuchelevskaja, T. J. Axenova.

The simulation of the net cooperation of the establishments of formation on the basis of the health protective approaches.....110

The presented regional model of network interaction of establishments of formation of Zavodskogo area allows to create new administrative mechanisms at level of a municipal education system, to develop uniform approaches to health and construction of the uniform educational environment.

Keywords: approaches saving up health; socialisation; model of socially-pedagogical space of municipal union; system of external relations of establishments of formation; system of internal communications of establishments of formation; the Resource Center; network partners; network platform

L. A. Akulova, L. G. Kachan, S. Yu. Kovtun.

Innovational educational programmers: balance of interests in health caring space....116

The article informs about a ten-year experience of the educational institution "General Secondary School № 61" on the topic "Organisation of Healthcare Surroundings, its influence on the development of microsocial surroundings of the educational institution". One can observe the changes in healthcare activity of the school claimed by the time: from creation of micro-social surroundings through intermediate stage of formation mesosurroundings that leads to understanding the necessity of macrosurroundings and as a result – going out to social partnership.

Keywords: healthcare surroundings; healthcare technologies; microsocial surroundings; macrosurroundings; social partnership; marginalisation of surroundings

S. G. Inkina.

The influence of different pedagogical conditions on pupil's self-control readiness development in the elementary school.....123

The article is devoted to some current problems of education in the elementary school. The pedagogical conditions that influence for pupil's self-control readiness development are analyzed. Criterion of Student and Pirson's correlation factor are used for experimental data processing allowed to confirm statistically the result significance.

Keyword: self-control readiness; education; motivation; pedagogical conditions

V. V. Zakharenkov, I. V. Viblaya, A. U. Rossoshansky, A. L. Repin, A. V. Burdein.

Schoolchildren myopia as a problem of adequate profession choice. The ways of decision (Novokuznetsk as an example).....130

Prevalence of myopia in children in Novokuznetsk. Problems of profession choice. Effective and harmless computer methods using colors' therapy in myopia diagnostics and treatment. The results of introducing the program of myopia prevention in schoolchildren within the bounds of the municipal system "Health and education".

Keywords: myopia in children; profession choice; colors' therapy

Section III. **Psychology of health**

E. S. Schegolenkova.

Akmeological approach in raising the level of one's skill as a factor of psychological health of subjects of educational process.....141

In the article akmeological approach is examined in the system of the improvement of professional skill, which is called to provide development of ability of specialist to come forward the subject of own personality-professional development and to provide support of psychological health of subjects of educational process.

Keywords: akmeological approach; the improvement of professional skill; subject of personality-professional development; psychological health

T.A Doroshenko., P.N. Moskvitin.

The personality -guided program of trainings of formation of motivation of failure from the use drug and alcoholism of substances at the teenagers.....148

The comparative research of motivation of the use drug and alcoholism in experimental and control groups of the teenagers is carried out(spent) and the authentic increase of motivation of failure from the use drug and alcoholism in experimental group of the teenagers for the second and third year of realization of the program of preventive job is revealed. The new personality -guided program of trainings of primary preventive maintenance of the use by the schoolboys drug and alcoholism of substances on a method "positive psychodrama " is developed, the efficiency of use of the given methodical tool in job of the psychologist directed on prevention of addiction to dependence at the schoolboys of the senior classes is proved.

Keywords: motivation addiction of behavior; the method of the positive psychodrama; the primarily prevention; personality approach; estimate of the effective

O. S. Drokina.

Peculiarities of Emotional-Expressive Development of Children with Metal Disorders.....157

The analysis of the problem of emotional-expressive development of children with safety intellect and children having mental disorders is presented in the article. Main peculiarities of the development of emotional expression of children with mental disorders are described in the article.

Keywords: emotions; emotional sphere; the emotional-expressive development; mental disorders; children with mental disorders

I. L. Levina, S. V. Vakutina, N. A. Gerasimenko.

The Condition of mental health of trained first classes with a delay of mental development.....166

In article the detailed analysis of mental health and a psychological condition of trained first classes with a delay of mental health is presented. As diagnostic toolkit the program diagnostic complex is used. An estimation of a psychological condition and mental health of the trained. And avtoma-tizirovannaja information system. Monitoring of mental health.. The state of health of children with ZPR is estimated by five criteria: psychological, biological predisposition, socially-psychological, efficiency educational it is activesti, clinical. Results of such research allow to construct individual th korrektsionno-developing program for each first-grader or group de taking into account their psychological condition and mental health.

Keywords: children with a delay of mental development; correction; correctional school; a monito-ring of mental development; criteria of health

S. A. Druzhirov.

Professional deformations as indicators of infringement of adaptation and psychological trouble of the person.....171

The author analyses destructive changes of the person and professional work. Professional health an individual contacts its adaptation to conditions of a life and work. It is shown, that professional deformations are consequence of distortions of mental model of activity, and also distortions in valuable and semantic spheres of the person.

Keywords: professional health; adaptation; professional activity; professional deformations of the person; decomposition of mental model of a professional work

Section IV. **Physical culture, sport and health**

V. P. Zubanov.

Social partnership in physical training in a secondary school.....179

The article describes the model of physical training integration in a school with the institution of sports specialization.

Keywords: physical training; the modernization conception; health; the degree of training; the process of education; the physical grade; the physical development

N. V. Kovalenko, E. M. Kazin.

Formation of methodological competence of a teacher of physical education in the system of qualification.....185

In this article the problem of the formation of methodological culture is examined. It is considered to be one of the component part of the professional competence of a teacher of Physical culture. It makes it possible to ensure the productivity of pedagogical activity.

Keywords: professional competence; methodological culture; physical education; physical culture; healthy way of life

V. V. Varinov, T. V. Karpova.

Increase of attendance of physical training lessons by means of training to actions without a ball in basketball.....193

The article contains the experimental description of lessons directed on training to actions without a ball in basketball with the purpose of increase of attendance pupils of physical training lessons.

Keywords: physical training; primary school; attendance of lessons; basketball; actions without a ball

N. G. Konovalova, T. A. Poklonskiy.

Influence of the point massage on methods of the preventive maintenance of the catarrhal diseases on kognitivnye functions schoolchildren.....201

Researched the influence of the point massage on frequency and length of bronchi-pulmonary infection, short memory and attention of pupil 5–6 classes. The schoolboy experimental and checking classes examined for 2 years. In experimental (a) class schoolchildren during the third fourth daily on the one third lesson executed the point massage. Pupil of checking class (b) massage did not execute. In experimental class realistically decreased the number of the diseases infection respiratory ways, number of the days, missed pupil on disease. In checking class such did not exist. Short memory and attention were perfected beside pupil of both classes. But beside schoolboy of the experimental class of these change more denominated.

Keywords: schoolchildren; point massage; bronchi-pulmonary infection; short memory; attention

N. G. Konovalova, A. A. Koltunova, A. V. Konovalova.

Neuro physiological motivation of the physical drills for children with per natal pathology of the central nervous system.....208

The Children with delay of the psychic development, unlike healthy ones, need for goal-directed stimulation of the processes maturation in central nervous system and developments of the intellect. It is Correct organized developing ambience, including optimum motor mode, occupations by physical culture, is a necessary condition for successful development such children. Detailed neuro physiological motivation of the requirements is Given to physical drill, directed maturation of the central nervous system, compensation its defect and development of the intellectual abilities children younger age with delay of the mental development with provision for motor possibilities, particularities of the emotional sphere and behavior.

Keywords: children; physical exercises; central nervous system; per natal pathology; motor development; mental backwardness

A. V. Konovalova, I. V. Shupenko, D. M. Ivanchin.

Attitude to occupation by physical training, invalids with spinal cord injury.....218

Researched the structure to motivations persons with spinal cord injury, residing in specialized rehabilitation centre, occupation by physical training. Revealed high level internal and external motivation to occupation by medical physical culture with accent value of self-preservation health, need for physical activity, receptions of the pleasure from motion and playing activity. Considering structure to motivations invalid to occupation by medical physical culture are offered methods to optimization to organizations occupation medical and adaptive physical culture, using cognitive psychotherapy for improvement of complaiance with patient.

Keywords: motivation; physical training; instructor on physical training; invalids; spinal cord injury

Section V. **The health of children**

N. E. Razenkova.

Theoretical Basics of the Construction of Health-Care Pedagogical Process at Preschool Educational Establishment.....227

This article is devoted to researching of essence, contents of integral pedagogical process at the preschool establishment and the exposure of its influences on of the child's health. This article discusses the technologies of organization of health-care integral pedagogical process at preschool educational establishment.

Keywords: holistic pedagogical process (CIPS); the purpose of teaching; educational activities; expertise; celepolaganie; reflectivity

V. A. Dubskikh.

Contemporary Approaches to Organization of Preschool Children's Learning-Cognitive Activity.....234

The article analyzes the approaches to children's educational, learning-cognitive and cognitive activity. The formation of these types of activity with help of modeling the stages of cognitive process is reported here. The author suggests the organization technologies of activity.

Keywords: learning-cognitive activity; stages of cognitive process; the organization technologies of activity

G. I. Chertenkova.

Complex Medical, Psychological and Pedagogical Monitoring as a Condition of Optimization of Pedagogical Process in Preschool Educational Establishment.....240

The article presents the experience of inoculation of complex medical, psychological and pedagogical monitoring of study dynamics physical and psychological health of preschool children and the analysis social situation of their development. The model of monitoring tested

in 2002 – 2009 is suggested in the article. The results of monitoring done in 2009 in Novokuznetsk Kemerovo region are mentioned as well.

Keywords: monitoring; medical; psychological and pedagogical monitoring; physical development; pedagogical process; the conditions of development

E. V. Kovilova.

Remedial Communicative Development as a Condition of Health-Care of Children of Senior Pre-school Age with Poor Oral Speech.....249

This article addresses the issue of maintaining psychic health children with poor oral speech. The pedagogical technology of remedial of communicative development of pre-school children with poor oral speech, as a condition of health-care, are describes here. Discover the true content of phases. There are the results of the pilot study of the effectiveness of the use of the proposed technologies in remedial education process of pre-school educational establishment.

Keywords: poor oral speech health-care; psychic health; pedagogical technology; remedial; communicative development

O. A. Ustinova.

Developing the «image-I» through internal dialogue of the child to the world.....257

In the article present result work on develop «image-I» at children means dialogue. Develop «image-I» realize through into dialogue child with world.

Keywords: image-i; into dialogue; world

T. V. Grebenshchikova.

Pedagogical Conditions of Emotional-Expressive Development of Preschool Children.....265

The article is devoted to the problem of emotional-expressive development of preschool children. The author presents the pedagogical conditions of the development of children's emotional expression at preschool educational establishment.

Keywords: emotional expression, emotional-expressive development, emotional-expressive behavior, pedagogical conditions of emotional-expressive development

T. V. Grebenshchikova.

The Musical Activities as a Means of Emotional-Expressive Development of Preschoolers.....271

The problem of emotional-expressive development in musical activities is discussed in the article. The emotional nature of music art, the possibilities of application of musical activities in the development of children's emotional expressiveness are revealed in the article. The approach to organization preschooler's musical activities dealing with emotional-expressive development of a personality is substantiated in the article.

Keywords: emotional-expression; the emotional-expressive development; musical activities; perception; singing; music-rhythmical activities; playing musical instruments; children's musical creativity

Section VI. Separate questions of pedagogy

S. M. Redlikh, N. M. Stukova.

Pedagogical conditions of successful adaptation of the ethnofor students in high school: theoretical aspects.....279

Problems of forming of pedagogical conditions for successful adaptation of ethnic students (on example of the Shor ethnos) are studied. Necessity of work with the representatives of indigenous minority ethnos as well as with their Russian mates, also with their tutors, lecturer and curators are based.

Keywords: adaptation; pedagogical conditions; ethnic student; the Shor ethnos

O. A. Milinis, L. F. Michaltsova.

Problems and prospects of internationalization of the russian education.....286

Article is devoted research of problems and prospects of internationalisation of a Russian education in the conditions of the updated society, possibilities of realisation of innovative experience of formation of foreign countries and interstate cooperation in the field of culture and civilisation development.

Keywords: formation internationalisation; vocational training; the international cooperation; educational model; comparative research

N. E. Razenkova.

Theoretical Aspects of Emotional-Expressive Development of a Personality.....296

The article discusses the essence of emotional-expressive sphere of a person. The author analyzes main concepts of the study of emotional expression in psychology in Russia and abroad. The leading factors of emotional-expressive development of a person are represented there.

Keywords: emotional expression; emotional-expressive scope; emotional-expressive development

N. P. Grebenshchikova.

To the Question of Training of Tutor of Preschool Teaching.....305

The problem of preschool teaching is regarded in the article. The necessity of professional training of specialists ready for realizing the tasks of preschool teaching is outlined in the article.

Keywords: preschool teaching; the tutor of preschool teaching; competences; the content of education

O. A. Kozyreva.

Modeling of a level-pedagogical technology as a instrument of forming and development of the self-dependent activities culture.....313

The article discovers features of forming and development of self-dependent activities realized by RP-technology of pedagogical interaction, providing transition from reproductive methods and forms of the education to productive methods and forms of the education. Creating definitions of categories “educations” is a methods and instrument of productive education.

Keywords: self-dependent living activities culture; RP-technology of pedagogical interaction; definitions of categories “educations”; compiled projects

N. G. Konovalova, A. S. Urbanskiy.

Education to clinical skills student medical high school with use the diagnostic algorithm.....324

Studied efficiency of the education to clinical skills students medical high school by use graphic diagnostic algorithm in the manner of block diagrams. Researched 2 groups students on 120 persons each. Beside student of the checking group of the occupation on skin disease conducted how things stand with, offering for treatment to group from 2–3 students 1 patient. The Students of the experimental group executed treatment individually with use specially designed block of the schemes. In experimental group each student has have time to execute individual treatment and report of the patient on each under study subject, teacher was able to value the practical skills of each student on each under study subject. Time treatment patient student experimental group turned out to be less in 2 times; time of the report less in 3 times; the amount unsatisfactory estimation less in 2 times, than in checking group.

Keywords: students; clinical skills; graphic diagnostic algorithm; block diagram; treatment patient

I. N. Kulesh.

Construction of models of formation of mathematical competence of future teachers of geography.....328

Formulated the author's definition of mathematical competence, identified structural components and stages of the process of its formation. Denotes a set of innovative approaches being implemented at certain stages of the process of forming the respective components of mathematical competence of future teachers of geography.

Keywords: mathematical competence; innovative approaches; the mathematical model of competence

T. V. Borisova.

The realization of health-saving principles at the foreign language lessons at non-linguistics faculties.....337

The article is devoted to the problem of the adaptation of the first-year students at the foreign language lessons. The author thinks that the adaptive system of education gives them great opportunities to avoid some psychological difficulties, to get rid of fear, stress, trouble and other negative things.

Keywords: adaptation; adaptive system of training; health-saving principles

M. M. Chitorkina, I. L. Levina.

Development of communicative abilities as the condition of stimulation of professional self-determination of teenagers.....344

In this article experience of realisation of the additional educational psihologo-pedagogical program «Formation of knowledge, abilities, skills of constructive dialogue for teenagers of 13–15 years», directed on formation of skills of constructive interaction with adults and contemporaries, motivation creation on self-determination is generalised and systematised. The methodological, methodical and structural maintenance of the program is offered.

Keywords: the preprofile training; the profile training; the socially-psychological adaptation; the teenager; training; diagnostics

T. V. Shelkunova, M. B. Fedortseva.

The Reflective approach to the problem decision psihologo-pedagogical and health protective support of preprofile preparation and profile training.....351

In article the experience designing and carried out of training activity game “Psychologo-pedagogical and health protective support of preprofile preparation and profile training as the factor of professional health of the future specialist” is presented.

Keywords: the reflective approach; training activity game; preprofile preparation and profile training; psihologo-pedagogical and health protective support

I. A. Sakhovsky.

Motivational determiners of the career planning process of students at the stage of specialist education in comprehensive schools.....359

The article deals with factors influencing career planning process at the stage of specialist education, the role of motivating factors in forming personal professional career plan of students is highlighted. The article contains the guidelines which help to organize the pedagogical support of career planning process at the stage of specialist education.

Keywords: career; process of career planning; personal professional perspective; motivation; pedagogical support

S. A. Kerenskaya.

Teaching methodology of creation of creative portrait of a teacher as pedagogical speech genre.....367

The article represents an experience of creation of professional speech genre (creative portrait of a teacher) in higher education system of students of philological faculty in pedagogical academy.

Keywords: creative portrait of a teacher; creation of creative portrait of a teacher

Rules of registration of papers.....375

HELIX

«РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ»

УДК 371.71

Елькина Ольга Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», olgelkina@yandex.ru, Новокузнецк

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ Г. НОВОКУЗНЕЦКА КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ – ЗА ЗДОРОВОЕ ПОДРАСТАЮЩЕЕ ПОКОЛЕНИЕ

Elkina Olga Jurevna

*The doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, the pro-rector on study of GOU VPO
The Kuzbass state pedagogical academy, olgelkina@yandex.ru, Novokuznetsk*

REGION BIG PICTURE: EDUCATION AND HEALTH NOVOKUZNETSK – TO THE HEALTH OF YOUNGER GENERATION

Проблемы охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения волнуют сейчас и государство, и общественные организации, и общество в целом. Настала острая необходимость объединить усилия всех заинтересованных сторон для создания государственной политики в области сохранения и укрепления здоровья нации, определить вклад образовательных, медицинских учреждений, общественных организаций, семьи, средств массовой информации в процесс формирования у школьников устойчивых стереотипов здорового образа жизни. Заметно активизировалась работа как Министерства образования и науки России, так и органов управления образованием субъектов Российской Федерации, а также самих образовательных учреждений, по воспитанию у школьников культуры здоровья, по созданию здоровьесберегающей среды и соответствующих педагогических технологий, по формированию здорового образа жизни.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», «Национальной Доктриной образования в Российской Федерации» и региональной программой развития системы образования Кемеровской области в г. Новокузнецке разработана и внедрена в образовательные учреждения города комплексная муниципальная целевая программа «Образование и здоровье», содержащая приоритетные направления в области здоровьесбережения. В Комитете образования и науки г. Новокузнецка анализируются проблемы развития межведомственного взаимодействия в области здоровьесберегающей деятельности.

Учеными г. Новокузнецка предложена и успешно применяется многоуровневая система управления муниципальными центрами здоровья и развития, определены основные направления их деятельности в образовательных учреждениях различного уровня.

Разработанный и внедряемый комплекс медико-биологических и психолого-педагогических, диагностических и оздоровительно-профилактических средств, направлен на:

- уменьшение уровня заболеваемости и выделение основных факторов «риска» индивидуального развития;
- снижение уровня функциональной (социальной) напряженности детей, подростков, молодежи и педагогов;
- регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических» периодов и индивидуального развития;
- проектирование адекватных по возрасту, полу, индивидуальным возможностям организма педагогических технологий, соответствующим фундаментальным положениям эволюции поведения, теории созревания и формирования личности с целью создания реальных возможностей для перехода стрессорной реакции адаптации в толерантную;
- дифференциацию с учетом диагностики индивидуально-типологических особенностей учащихся выбора педагогических программ, профиля обучения, профессиональной деятельности.

Муниципальная программа «Образование и здоровье» предполагает не только обеспечение обучающихся необходимой информацией для формирования собственных стратегий и технологий, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, но и создание методологических и технологических оснований для моделирования различных видов деятельности, направленных на укрепление здоровья в образовательном учреждении, на изменение всего уклада школьной жизни с пользой для здоровья всех субъектов образовательного процесса (школьников, педагогов, родителей).

Задача целенаправленного формирования у детей и подростков ценностного отношения к собственному здоровью диктует высокие требования к профессиональной культуре всех участников образовательного процесса в вопросах здоровья в целом и в области профилактики социально значимых заболеваний (наркомании, алкоголизма, СПИДа и других).

Предметом научного поиска новокузнецких ученых является психологическое состояние школьников и педагогов. По результатам мониторинга психического здоровья школьников реализуются психопрофилактические и психореабилитационные программы, оказывается здоровьесберегающее сопровождение профильного обучения. Реализация комплексной программы «Образование и здоровье» показала перспективность развития автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга.

В образовательных учреждениях имеется позитивный опыт работы по программе «Разговор о правильном питании», разработанной Институтом возрастной физиологии РАО при спонсорской поддержке фирмы «Нестле». Ее основная цель – формирование у детей готовности к соблюдению культуры питания как составляющей здорового образа жизни.

Во многих школах города проблемы здоровья учащихся решаются достаточно успешно. Вместе с тем очевидно, что даже самые лучшие программы, реализуемые в отдельных школах, не могут существенно повлиять на положение дел со здоровьем учащихся во всей системе образования. Наверное, всем нам не нужно строить грандиозных заоблачных планов, которые сегодня по ряду объективных причин не могут быть выполнены, а решать самые простые, но важные ежедневные проблемы, чтобы постепенно продвигаться в осуществлении поставленной цели – сохранить, укрепить и улучшить здоровье наших детей как основного будущего ресурса нации.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (статья 32) ответственность за жизнь и здоровье обучающихся несёт образовательное учреждение. Сегодня очевидно, что *каждая* школа должна стать «школой здоровья», а сохранение и укрепление здоровья обучающихся должно стать *приоритетной* функцией образовательного учреждения.

Медики и педагоги констатируют, что многие проблемы, связанные со здоровьем нации, лежат в экономической, политической, организационной и других сферах. Известно, что в системе образования, как в зеркале, отражаются все социальные проблемы. Осознавая это, авторы статей, представленных в этом номере, актуализируют вопрос об использовании потенциала самой системы образования. Важно понять возможности образовательного учреждения как центра здоровьесберегающего отношения к ребенку, найти наиболее эффективные формы организации школьной жизни, пути и средства внедрения здоровьесберегающих технологий, возможности разгрузки учебного процесса и снятия утомляемости школьников.

Какова же общая картина здоровья сегодняшнего школьника? В процессе развития его можно выделить критические точки, которые оказывают особое отрицательное влияние на его здоровье: переход из дошкольного детства в школьную жизнь, начало обучения в основной школе и переход из основной в старшую школу.

В исследованиях специалистов, работающих в дошкольном образовании, отмечается, что нарушения здоровья, связанные с обучением, начинаются еще в дошкольном детстве и определяются практикой подготовки к школе, которая установилась сейчас повсеместно. В дошкольных учреждениях, в подготовительных классах, различных школах для малышей дети читают, пишут, изучают иностранные языки, занимаются на компьютере, хотя они должны танцевать, рисовать, много гулять и заниматься физическими упражнениями и спортивными играми. Сотрудники дошкольных учреждений проводят выбор обучающих программ преимущественно по конъюнктурным соображениям (следуя за пожеланиями родителей), не всегда учитывают при этом психологические возможности возраста и не уделяют должного внимания соответствующей разъяснительной работе с семьей. Это ведет к тому, что условия для нарушения состояния здоровья создаются еще до поступления в школу, и сегодня 20% первоклассников (согласно общероссийским данным) дети с пограничными нарушениями.

Существующая практика подготовки к школе может отрицательно сказаться на желании многих детей учиться. Они уже настолько перегружены информацией и утомлены «дошкольной учебой», что не хотят идти в школу. Известно, что из тех детей, которые прошли «жесткую» подготовку к школе, 80% не испытывают радости от того, что станут первоклассниками. На вопрос «Хочешь ли ты учиться?» они отвечают: «Нет. Хочу играть, гулять, разговаривать; петь, танцевать, а в школе нужно сидеть, молчать, делать не того, что хочешь...» Отчетливо понимая, что разрушение мотивации учения – это серьезный фактор риска, ученые и специалисты города формируют здоровьесберегающее пространство в системе дошкольных учреждений, применяют активные способы укрепления центральной нервной системы детей.

Снижение двигательной активности, отмечающееся уже в дошкольном детстве, продолжается в начальной школе. Это связано со следующими обстоятельствами. *Во-первых*, нарушается максимально допустимая нагрузка для учащихся. В соответствии с нормативными требованиями, первоклассникам запрещается давать домашние задания. Однако из данных опроса детей следует, что 85% из них выполняют «домашние задания» по чтению, письму и математике по требованию их родителей (да и некоторых учителей), иногда даже в выходные дни.

Во-вторых, в школе преобладают так называемые «сидячие» занятия: недостаточно предметов, связанных с движениями, с применением активных форм организации урока (целевые прогулки, экскурсии, игры, трудовая деятельность и другие). 25% первоклассников и 21% десятиклассников ведут «сидячий образ жизни». В школе они все время проводят за партами, а дома – перед телевизором и компьютером. Введение в воспитательно-образовательный процесс комплекса мероприятий по оптимизации двигательной активности, закаливанию воспитанников, формированию у них умения управлять состоянием здоровья, позволяет достигать результата: *дети много двигаются – мало болеют*.

В-третьих, отмечается неправильная организация процесса обучения: это касается и технологии формирования отдельных умений (безотрывное письмо, форсированное обучение чтению и письму), и организации урока (отсутствие смены видов деятельности, наглядность «ради наглядности» и другое). От 15 до 40% младших школьников испытывают трудности в адаптации к школе. Все это приводит к тому, что нарастает проблема использования адаптационного потенциала занятий физической культурой в начальной школе.

Беспокойство вызывает переход ученика из начальной школы в 5-й класс. Необходимо устранить противоречие между условиями, в которые попадает ребенок (увеличивающийся объем нагрузок, вербальные методы обучения, отсутствие единых требований к учащимся со стороны учителей), и возможностями школьника этого периода развития. Здесь особую значимость приобретают познавательно-развивающие технологии оздоровительного направления в физическом воспитании школьников.

Особая тема – подготовка кадров. Сегодня пока рано утверждать, что каждый учитель готов к решению задач, связанных с охраной и укреплением здоровья, осознает важность здоровьесберегающих методик, знает возрастные психофизиологические особенности школьника. Уже сегодня образование должно отвечать объективной потребности в самоопределении личности, профилизации общего образования.

В целях повышения профессиональной компетентности специалистов сферы образования в вопросах профилактики, знакомства с передовыми технологиями укрепления здоровья в условиях образовательных учреждений на базе Кузбасской государственной педагогической академии и Института повышения квалификации г. Новокузнецка организованы постоянно действующие образовательные курсы в области здоровьесбережения. Особый акцент в этой работе делается на формирование здоровьесберегающей компетенции будущих педагогов, развитие у них мотивации на сохранение и укрепление здоровья.

В педагогических учебных заведениях уделяется достаточно внимания общей физиологической, психологической, педагогической подготовке будущих учителей. В педагогической академии и педагогических колледжах неформально подходят к изучению образовательных технологий, способствующих сохранению и укреплению здоровья, и методики физического воспитания школьников. В ходе педагогической практики обращается внимание на здоровьесберегающую составляющую образовательной деятельности. В рамках профессионального образования будущие педагоги становятся активными участниками создания здоровьесберегающей образовательной среды.

Таким образом, мы можем говорить о создании в г. Новокузнецке целостной системы психолого-медико-педагогического сопровождения образования как здоровьесберегающего ресурса. В качестве основных составляющих такая система включает:

- реализацию концепции современной здоровьесберегающей школы;
- создание специальных дидактических систем, ориентированных на сохранение и укрепление здоровья каждого школьника;
- обогащение содержания и форм работы психолого-медико-социальной службы;
- повышение профессионализма и ответственности педагогов;
- усиление здоровьесберегающей составляющей вузовской и послевузовской педагогической и психологической подготовки специалистов образования.

Сегодня в системе образования Кемеровской области формирование здорового образа жизни является одним из приоритетных направлений деятельности. Деятельность муниципальной системы образования и учреждений профессионального педагогического образования в этом направлении неотрывно связана со следующими понятиями и определяет их развитие:

- обеспечение знаний о культуре здоровья, мотивации на сохранение и укрепление здоровья у участников образовательного процесса образовательных учреждений;
- оптимизация режима двигательной активности;
- психолого-физиологическая оценка готовности детей к началу обучения и выбору педагогических программ;
- психолого-физиологическая и социально-педагогическая профилактика, коррекция и реабилитация детей и подростков;
- психолого-физиологические критерии предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- психолого-педагогическая и социальная коррекция наркозависимости и токсикомании;
- реализация проблемы защиты детей, нуждающихся в социальной поддержке в специальных образовательных учреждениях;
- создание системы медико-физиологического и психолого-педагогического мониторинга за состоянием здоровья воспитанников, обучающихся образовательных учреждений;
- формирование профессиональной здоровьесберегающей компетенции преподавателей.

Разработанные авторами публикаций данного номера «Сибирского педагогического журнала» здоровьесберегающие, медико-биологические и психолого-педагогические подходы, основанные на применении комплекса методов диагностики функционального состояния, физического и психического развития детей, школьников и взрослых, получили высокую экспертную оценку различных специалистов на уровне региона, включая признание на образовательных ярмарках «Учсиб» и «Кузбасская ярмарка».

РАЗДЕЛ I
**КОМПЛЕКСНАЯ МУНИЦИПАЛЬНАЯ
ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА «ОБРАЗОВАНИЕ
И ЗДОРОВЬЕ». АИС СГМ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
МОНИТОРИНГ» В СТРУКТУРЕ ПРОГРАММЫ
«ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДОРОВЬЕ»**

УДК 37.072

Вержицкий Григорий Анатольевич

Кандидат педагогических наук, доцент, председатель комитета образования и науки (КОиН) администрации, luka@rdtc.ru, Новокузнецк

Качан Любовь Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, главный специалист комитета образования и науки (КОиН) администрации, luka@rdtc.ru, Новокузнецк

**УПРАВЛЕНИЕ МЕЖВЕДОМСТВЕННЫМ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Verzhitsky Grigory Anatolevich

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the chairman of committee of science and education administrations, luka@rdtc.ru, Novokuznetsk

Katchan Lubovj Gennadjevna

The candidate of the pedagogical science, associate professor, scientific employee of MAEI AVTIQI, the main specialist of the education and science committee, luka @rdtc.ru, Novokuznetsk

**THE OFFICE OF INTERAGENCY COOPERATION
IN MUNICIPAL HEALTH SAVING SYSTEM OF EDUCATION**

Современная российская педагогика предусматривает новые «социальные заказы» общества. Одним из них является «требование» на здоровое подрастающее поколение, что соответствует целям государства и общества. Очевидно, что общество нуждается не только в образованных, но и в здоровых (физически, психически, духовно), социализированных, адаптированных к быстро изменяющимся социально-экономическим условиям детей. Развитие данной идеи отражают слова Председателя Правительства РФ В. В. Путина: «...Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов» [5].

Для того чтобы создать условия для самореализации и развития личности, необходимо обеспечить управление качеством образования на всех уровнях.

Следовательно, здоровьесберегающее образование следует воспринимать как образовательную задачу широкого спектра действия от нацио-

нального до муниципального уровней. В этом смысле практика управления муниципальной системой образования (МСО) должна удовлетворить общественным запросам в области здоровьесбережения.

Формирование, сохранение и развитие здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса (ВОП) – муниципально в силу того, что основу его содержания составляют не глобальные, а муниципальные аспекты здоровьесбережения, такие как экологические и социальные проблемы крупного промышленного города. Да и само воспитание ценностных ориентаций на здоровье у обучающихся осуществляются в образовательных учреждениях города, тем самым становясь основой здоровьесберегающего компонента управленческой деятельности муниципального образования.

Проблема здоровья по глубине и многофакторности далеко выходит за пределы только системы образования. Она во многом определяется теми процессами, которые происходят в нашем социуме и которые напрямую или косвенно влияют на образ жизни и поведение детей и подростков. Именно с этим в настоящее время связан социальный заказ общества на решение актуальной проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения, формирование гармоничной личности, способной максимально адаптироваться к условиям социальной и биологической среды, вести здоровый, целесообразный образ жизни. Он может быть выполнен только при условии преодоления разобщенности в деятельности органов образования, здравоохранения, учреждений культуры и спорта, путем системной многоплановой интеграции в решении задач создания условий и управления здоровьесберегающим процессом школьников. Выделение звеньев системы управления здоровьесбережением требует обязательного выявления совокупности отношений, которые и определяют появление тех новых свойств, которыми обладает данная система.

По мнению Дж. В. Гига, основными факторами развития в системах подобного характера являются управление взаимодействием участников процессов преобразований [1]. Само управление нуждается в новых концептуальных подходах, оригинальных инновационных подходах.

В решении проблемы развития межведомственного взаимодействия в области здоровьесберегающей деятельности, имеют место неразрешенные противоречия. Например, противоречия между объективной необходимостью иметь в управлении высококомпетентных профессионалов и недостаточно эффективном преодолении организационно-педагогических затруднений. Противоречия между сложившейся малоэффективной практикой негосударственных форм управления здоровьесбережением и возможностями в развитии ее основных компонентов – интеллектуальных, профессиональных, научных; между возможностями активно внедрять методы интеграции в процесс функционирования структур межведомственного управления и реальным отсутствием такой работы. Межведомственный подход в разработке проблем здоровьесбережения позволяет интегрировать достижение смежных наук и дает возможность применить новые способы повышения

эффективности взаимодействия ученых и специалистов, используя современные методы управления.

Сегодня педагогическое сообщество осознает себя ответственной организацией в обществе за здоровье обучающихся и воспитанников. Основной концепцией, доктриной этой области педагогики стали формирование и воспитание здоровых потребностей обучающихся через систему образования, которое, как известно, в факториальном анализе (по данным ВОЗ) доля поведенческих факторов, к которым относят и здоровый образ жизни, составляет более 50% [1].

Созданная в Новокузнецке система здоровьесберегающего образования является важной социальной инициативой, поддерживаемой муниципальным управлением образования. Данная социальная инициатива включает:

- осмысление (понимание) проблем: «формирования здоровья средствами муниципальной системы образования», «создание системы здоровьесберегающего образования», «здоровьесберегающие технологии в воспитательно-образовательном процессе»;

- создание муниципальной инфраструктуры здоровьесбережения, представленное единым четырехуровневым здоровьесберегающим пространством, а также ресурсами, структурой, образовательными процессами и источниками саморазвития, самоорганизации происходящими в нём.

Совершенствование и обновление управления здоровьесберегающими процессами в муниципальной системе образования возможно при использовании следующих условий:

- сочетание организационно-педагогических, правовых и здоровьесберегающих форм и методов деятельности;

- системный учет и контроль здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений;

- планомерное взаимодействие на межведомственном и внутриведомственном уровне всех субъектов здоровьесберегающей и здравоформирующей деятельности в МСО;

- комплексный мониторинг образовательной среды и здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В этой связи для нас важно понимание здоровья как результата самоактуализации, что предполагает:

- решение как психосоматических проблем, так и сосредоточение особого внимания на личностном росте и саморазвитии человека;

- постановку стратегических целей и задач областной и муниципальной программами «Образование и здоровье»;

- реализацию задач здоровьесбережения с использованием программно-целевого и проектного подходов;

- отработку информационных взаимосвязей разноведомственных субъектов;

- определение конкретных организационно-педагогических действий в здоровьесберегающей образовательной системе города;

- разработку системы мониторинга здоровья со стандартизованными показателями и экспертными оценками;
- установление индексов успешности образовательного процесса во взаимосвязи со здоровьесбережением;
- внедрение здоровьесберегающих технологий и др.

Осмысление, разработка и анализ системы муниципального здоровьесберегающего образования являлось для нас трудной управленческой задачей. Сложность заключается в том, что мы охватываем одновременно разнородные категории: индивидуум, классный или школьный коллектив, микро- и макросоциальное окружение и многие другие средовые и пространственные компоненты.

Современная муниципальная система образования города имеет много характеристик, среди которых выделим такие, как ориентированность на развитие личности, вариативность, многопрофильность, креативность, здоровьесберегающая направленность. В основе здоровьесберегающей системы образования лежит идея развития. Для нас важны три основные грани этой идеи:

- постоянное развитие системы образования;
- превращение его в механизм формирования личности;
- действенный фактор развития общества.

Качество жизни, качество здоровья и качество образования – ведущие символы системы управления образованием города Новокузнецка.

В основе управления данными процессами лежит межведомственное взаимодействие КОиН и управления здравоохранения, которое осуществляется через:

- работу городского межведомственного координационного психолого-валеологического совета;
- комплексную целевую программу «Образование и здоровье», и ее подпрограмму «Социально-гигиенический мониторинг»;
- организацию многоуровневой здоровьесберегающей инфраструктуры образования (системообразующие элементы которой – центры медико-социальной и психолого-педагогической помощи и сопровождения (ППМС центры);
- систему поддержки межведомственных здоровьесберегающих инициатив;
- медицинское обслуживание в образовательных учреждениях и многое др.

Реализация данных направлений деятельности стала возможной благодаря важной инициативе муниципального органа управления, направленной на объединение и координацию усилий различных структур и ведомств, заинтересованных в развитии здоровьесберегающей системы образования.

Совместная целенаправленная деятельность педагогов и специалистов здравоохранения, объединение усилий двух ведомств: комитета образования и науки (КОиН) и управления здравоохранения принесло качественные

результаты, главным из которых являются создание долгосрочной комплексной межведомственной целевой программы г. Новокузнецка «Образование и здоровье» (2007–2010 гг.) [3], одобренный Главой города, Советом народных депутатов. Муниципальная программа дает нам возможность реализовать системный подход, устанавливая в управлении образованием вертикальные и горизонтальные связи, способствующим комплексному решению поставленных в программе задач.

В реализации программы консолидируются усилия различных ведомств и структур, занимающихся охраной здоровья детей и подростков, создаются условия для осуществления подобных конструкций на районном, школьном уровнях. Образовательные учреждения, включенные в городскую целевую программу, привлекают научные кадры и сами активно осваивают научные и эмпирические методы познания, запускают мониторинговые исследования.

Концептуальные подходы учитывают два основных обстоятельства:

- 1) стратегические цели и приоритеты межведомственной программы «Образование и здоровье» на долгосрочную перспективу;
- 2) социальное развитие системы образования на ближайшую перспективу (например, 3–5 лет).

Общими чертами программы являются:

- направленность на конечный результат;
- объединение и координация деятельности под руководством психолого-валеологического совета всех организаций, исполнителей, независимо от их ведомственной принадлежности;
- четкое распределение прав, обязанностей и ответственности и между всеми учреждениями, исполнителями.

Главная цель всех мероприятий по реализации программы «Образование и здоровье» – стимулирование серьезных изменений и нового качества здоровьесберегающего образования, проявляющихся в развитии и здоровье детей и подростков.

Задачи, в свою очередь, являясь важными звеньями последовательной деятельности, предполагают переход от командно-административного подчинения к сотрудничеству и партнерству всех заинтересованных лиц, взаимодействующих в целостном многоуровневом здоровьесберегающем пространстве г. Новокузнецка.

Предполагаемый общий образовательный эффект от использования идей и технологий программы выражен в улучшении качества здоровья подрастающего поколения. Темп позитивных изменений в здоровьесберегающей деятельности в муниципальном образовании постоянно возрастает.

Формирование, сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения – приоритетное направление и одна из основных задач государства в сфере образования, определенных Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Законом РФ «Об образовании», Национальным проектом в сфере образования, реализуемых в г. Новокузнецке с учетом

закона Кемеровской области «Об утверждении региональной целевой программы «Образование и здоровье», а также приказом агентства по образованию и науке РФ «О проведении мониторинга здоровья». Эти документы не только определяют современную нормативно-правовую поддержку к управлению образованием, но и ставят в центр приоритетность решения проблем здоровья растущего человека.

Включение новых механизмов взаимодействия, регулирующих деятельность учреждений и организаций, ответственных за здоровье обучающихся и воспитанников, привело фактически к формированию рынка образовательных услуг в области мониторинга здоровья. Кроме традиционно работающих здесь центров медико-социальной и психолого-педагогической помощи и сопровождения (ППМС центров), активно развернули свою деятельность в этой области образовательные учреждения города.

Для проведения мониторинга в городской межведомственной целевой программе «Образование и здоровье» разработана подпрограмма социально-гигиенического мониторинга, которая прошла трехлетнюю пилотную апробацию в образовательных учреждениях города. Реализация данного проекта – яркий пример интегративных усилий двух муниципальных ведомств: образования и здравоохранения. В соответствии с приказом КОиН к этой практике в текущем году присоединились до 80 процентов школ города, 30 процентов ДООУ, а в ближайшей перспективе мониторингом здоровья будет охвачена вся муниципальная система образования.

Поскольку детский организм находится в постоянном развитии, параметры, характеризующие его здоровье, постоянно изменяются. Поэтому при оценке здоровья ребенка, подростка должны учитываться не только имеющиеся заболевания и отклонения в психическом или физическом развитии, но и индивидуально-типологические, биологические особенности организма. Создание системы мониторинга здоровья в рамках построения образовательной деятельности, осознанное его применение на всех ее этапах в качестве целостной развернутой системы стала насущной задачей современного муниципального образования.

Образовательные учреждения имеют собственные внутренние ресурсы для оказания помощи воспитанникам в вопросах сохранения и укрепления здоровья как в урочной, так и во вне урочной деятельности. Это и арсенал образовательных и воспитательных программ, и внеклассная работа, и взаимодействие с родителями обучающихся, и многое другое. Активное внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательные учреждения можно рассматривать как альтернативу угрозам здоровью, исходящим источников, так или иначе связанных с образовательным процессом. При этом следует руководствоваться важнейшим принципом здоровьесбережения, состоящего в оценке того, какой ценой для здоровья конкретный учащийся должен «заплатить» за полученные знания, умения, навыки. Высокая психофизиологическая цена напряженной интеллектуальной деятель-

ности указывает на целесообразность непрерывного осуществления поиска новых, эффективных и более физиологичных способов управления процессом обучения и воспитания, базирующихся на учете работы регуляторных механизмов, работоспособности, состояния здоровья организма человека в различные периоды онтогенеза, обеспечивающих позитивное влияние педагогических технологий на здоровье и развитие учащихся [3]. «Цена обучения для здоровья» – вот тот критерий, который при использовании здоровьесберегающих технологий служит для нас мерилom допустимости тех или иных педагогических воздействий.

Считаем, что без серьезных психолого-валеологических исследований и соответствующих рекомендаций невозможно сегодня ни рационально развивать муниципальную систему образования, ни проводить действенные здоровьесберегающие мероприятия, ни решать вопросы улучшения качества образования и здоровья. Все, что связано с тем или иным управленческим «вмешательством» в муниципальную систему образования, должно опираться на данные мониторинга.

В соответствии с требованиями и рекомендациями концепции Всеобщего менеджмента качества (TQM – Total Quality Management) одним из принципов управления качеством является принцип понятия решений, основанный на данных и фактах. Точные данные мы получаем с помощью социально-гигиенического мониторинга, который представляет собой систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о здоровье субъектов образовательного процесса.

Объектами мониторинга являются образовательные учреждения, в которых силами педагогического коллектива, управленческой команды, школьных психологов, медиков, представителей Роспотребнадзора собираются данные по блокам:

1. Среда обитания.
2. Здоровье.
3. Психическое развитие.
4. Педагогический мониторинг.

Собранные сведения стекаются в городские и районные центры психолого-медико-социального сопровождения, которым поручено формирование баз данных и своевременное представление информации в электронном виде или на бумажных носителях в пункт интеграции МУ «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр» (КМИАЦ) в объеме и режиме, согласно технорабочему проекту. В КМИАЦ эти данные обрабатываются и в виде аналитического материала, поддержанного графиками, диаграммами, картограммами возвращается в КОиН. При сборе данных нас интересовали, прежде всего, те признаки, которые главным образом влияют на результат, отражают движение к цели, на их основе разрабатываются технологии, нацеленные на решение поставленных задач. Принципами подобной экспертизы стали: обязательность; научная ответственность; независимость; вневедомственность; законность проведения; гласность;

участие специалистов из различных областей наук (педагогов, валеологов, медицинских работников, физиологов и т. д.); ответственность.

Благодаря этому мы сможем поэтапно выйти на персонифицированный уровень и охватить все ОУ города и все детское население. А это в свою очередь позволит начать работать цепочке *индивид ↔ группа ↔ ОУ ↔ территория*, а значит, станет реальным механизмом принятия правильных управленческих решений, которые закроют «болевые точки», связанные, в том числе, с психическим здоровьем детей и подростков на популяционном уровне.

Подобное взаимодействие позволяет нам:

- осуществлять систематизацию, повышать достоверность, преодолевать разрозненность межведомственной информации;
- предоставлять своевременное адекватное информационное обеспечение руководителей ОУ и научных работников;
- выявлять зоны риска для принятия управленческих мер по улучшению ситуации со здоровьем и условиями обучения, по отношению средовых и социальных условий;
- приоритетное создание условий для преодоления затруднений психолого-педагогического и валеологического характера;
- разрабатывать рекомендации для конкретного ОУ, для каждого районного отдела образования;
- планирование деятельности МСО и МОУ в системе управления качеством здоровья и образования;
- актуальность и реалистичность выбора стратегических и оперативных целей;
- моделирование и конструирование целостной системы мер по переходу образования и здоровья на новое качественное состояние.

Данная всесторонняя организационно-педагогическая деятельность позволила нам разработать и внедрить в практику муниципальной системы образования систему управления единым здоровьесберегающим образовательным пространством города на основе программно-целевого и проектного подходов. Подготовленный КОиН и МОУ ДПО ИПК пакет конкурсных документов «Управление качеством здоровья и образования в муниципальной системе образования г. Новокузнецка» был отмечен высшей наградой – дипломом и золотой медалью Кузбасской выставки-ярмарки в 2007 г. Формирование качества образования и качества здоровья реализуется в условиях созданной муниципальной здоровьесберегающей системы образования и осуществляется с помощью научно-методического, кадрового и организационно-педагогического обеспечения. Скоординированность усилий, направленных на развитие здоровьесберегающего образования, позволяет нам использовать имеющиеся ресурсы, инфраструктуру, планомерно осуществлять их наращивание в целях развития образовательных систем.

Сказанное выше позволяет заключить, что муниципальное образование многое делает для здоровья юных новокузнецчан за счет научного подхода,

координации межведомственного взаимодействия и высокотехнологичного программного обеспечения.

В городе сложилась практика работы по целевым комплексным программам, предусматривающим реализацию основных направлений образовательной муниципальной политики. Муниципальная программа «Образование и здоровье» основывается на специфике социально-экономической сферы в регионе, имеющейся материально-технической базы, приоритетов в социальной сфере города, учитывает также социальный заказ родителей на воспитание здорового поколения. Опыт оказался настолько интересным, содержательным и результативным, что он предьявлялся российскому научному сообществу дважды при проведении всероссийской школы-семинара.

Комитет образования и науки администрации г. Новокузнецка подчинил свою деятельность решению ключевых задач – повышению качества образования и качества здоровья субъектов образовательной деятельности. Программа «Образование и здоровье» стала нашим надёжным помощником на этом пути. Для ее реализации ещё многое предстоит сделать – и организационно, и содержательно.

И здесь мы явно видим перспективы межведомственного взаимодействия по вопросам охраны психического здоровья обучающихся и воспитанников со следующими структурами:

ГУ ЦЗН – организация временной занятости детей и семей, находящихся в социально опасном положении;

Комитет по делам молодежи – организация досуга и развитие волонтерского движения по профилактике ПАВ.

Органы УВД и госнарконтроля противодействие употребления и распространения наркотических средств в подростковой среде, профилактика безнадзорности и беспризорности;

Управление по торговле и бытовым услугам – профилактика употребления алкогольных напитков и табакокурения;

Управление социальной защиты – профилактика суицидального поведения и работа подросткового телефона доверия;

Примечательны следующие формы, апробированные во время реализации программы «Образование и здоровье» и ее подпрограммы «Социально-гигиенический мониторинг» (таблица).

Опыт управления социально-гигиеническим мониторингом

<i>№ п/п</i>	<i>Формы, методы работы, использующие новые подходы</i>	<i>Содержание и реализация новой практики</i>
1	2	3
1	Организация СГМ	Выработка объективных показателей здоровья для последующего использования объективных критериев здоровья для оказания адресной помощи обучающимся и воспитанникам.

Окончание таблицы

1	2	3
2	Целевые проектные группы	Семинары с работниками МСО в связи с разработкой подпрограммы СГМ. Семинары для целевой группы управленческих команд ОУ, а также психологов по тематике СГМ.
3	Обучение технологии мониторинга	Обучение организации здоровьесберегающей деятельности как перенос опыта проведения СГМ мониторинга.
4	Команды, целевые группы (школьные психологи, медики, работники пищеблоков)	Семинары для целевой группы. Организация деятельности СГМ рассматривается как основное средство освоения новой практики мониторинга здоровья.
5	Сетевой принцип	Инициация горизонтальных внутри- и межведомственных связей при активной субъектной позиции ОУ и ППМС центров.
6	Индивидуальное сопровождение молодых педагогов-психологов	Консультации, консалтинговые услуги, стажировка, семинары.
7	Мониторинг программы «Образование и здоровье»	Постоянное наблюдение за ходом работы подпрограммы СГМ с тем, чтобы обеспечить диагностико-прогностическое слежение и выполнение плана (при межведомственном психолого-валеологическом координационном совете).
8	Организации ВНИКа по СГМ мониторингу	Мониторинг результатов здоровья и развития. Разработка и внедрение методологии стандартов здоровья и благополучия, оценки риска школьно значимых заболеваний, а также средовой нагрузки на обучающегося.
9	Новые схемы профессионализации на основе повышения квалификации	Повышение квалификации по вопросам мониторинга здоровья субъектов образовательного процесса на базе МАОУ ДПО ИПК и подготовка кадров с КузГПА
10	Организация научно-методической и методической работы с педагогами	Повышение мотивации формирования, охраны и укрепления своего здоровья и здоровья окружающих, обучение эффективным здоровьесберегающим педагогическим технологиям, методам и методикам мониторинга здоровья.
11	Муниципальная интегральная социальная политика на основе здоровьесберегающего образования и данных мониторинга здоровья	Создание единого здоровьесберегающего пространства районов, города.

Вместе с тем, эффективное управление здоровьесберегающими процессами в учреждениях муниципальной системы образования требует чрезвычайной осмотрительности. Последствия от бессистемно внедряемых здоровьесберегающих подходов могут быть непредсказуемыми. Вот почему мы уделяем большое внимание управлению здоровьесберегающей системой образования на основе комплексного межведомственного взаимодействия, объединяя усилия науки и практики, используя объединенный интеллекту-

альный потенциал для выработки единых принципов, методов и подходов, регламентирующих совокупность общих норм и правил организации здоровьесберегающей работы на территории единого образовательного пространства города.

Нет сомнения в том, что дальнейшая работа по межведомственному взаимодействию в сфере охраны психического здоровья координационного совета и реализация программы «Образование и здоровье» поможет муниципальной системе образования сделать реальный качественный прорыв в области здоровьесбережения.

Библиографический список

1. **ВОЗ:** задачи по достижению здоровья для всех [Текст]. – Копенгаген: ВОЗ/ЕРБ, 1985. – 230 с.
2. **Гиг Дж. ван.** Прикладная общая теория систем [Текст]/ Дж. ван Гиг; пер. с англ. В 2-х кн. – М. : Мир, 1981. – 733 с.
3. **Комплексная** муниципальная целевая программа г. Новокузнецка «Образование и здоровье» [Текст] / науч. рук. д.б.н. Э. М. Казин, д. м. н. В. В. Захаренков. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 52 с.
4. **Криволапчук, И. А.** Психофизиологическая цена напряженной информационной нагрузки у детей и подростков 5–14 лет / И. А. Криволапчук // Физиология человека. – 2008. – Т. 34. – № 4. – С. 28–35.
5. **Путин, В. В.** О стратегии развития России до 2020 года : доклад на расширенном заседании Госсовета 8 февраля 2008 г. [Текст]/ В. В. Путин [Выступление (извлечение)] // Официальные документы в образовании. – 2008. – № 6. – С. 5–13.
6. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения [Текст]/ К. Д. Ушинский. В 6 тт. Т. 6. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

Чеченин Геннадий Ионович

Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный работник здравоохранения РФ, Заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой медицинской кибернетики и информатики Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию» (ГОУ ДПО «НГИУВ Росздрова»), директор МУ КМИАЦ (Муниципальное учреждение «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр»), arh@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ГИГИЕНИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА (СГМ) ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ И СРЕДЫ ОБИТАНИЯ

Chechenin Gennadij Ionovich

Doctor of medical sciences, the professor, the director of the Municipal authority "Sectional medical information-analytical center", ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL-TECHNOLOGICAL ASPECTS OF SOCIALLY-HYGIENIC MONITORING (SGM) POPULATION AND INHABITANCY HEALTH

Мысли, высказанные великим отечественным естествоиспытателем В. И. Вернадским в прошлом веке, как никогда актуальны сегодня. «Никогда в истории человеческой мысли идея и чувство единого целого, причинной связи всех научно наблюдаемых явлений не имели той глубины, остроты и ясности, какой они достигли сейчас, в XX столетии» – В. И. Вернадский [1, с. 24–25].

Впервые в своей истории человечество, а не отдельные его представители, начинает осознавать себя единым целым, видеть глобальные взаимосвязи природы – общества – человека. Человек, как биосоциальное существо, продолжает оставаться частью биосферы, от которой он зависит в силу вещественно-энергетического круговорота и которую (уже как социальное существо) все активнее преобразует, совершая гигантскую биохимическую работу, ставшую основой формирования ноосферы [2]. Общеизвестен масштаб антропогенных изменений внешней среды в связи с хозяйственной деятельностью человека.

Современную человеческую популяцию крупного промышленного центра нельзя рассматривать как совокупность, консервативно устойчивые, постоянно изолированные группы (контингенты) населения в процессе своего онтогенеза и эволюции. На протяжении нескольких поколений люди испытывают постоянное взаимодействие с внешней средой.

В свою очередь, условия среды могут быть адекватными и неадекватными. Адекватными необходимо считать такие условия внешней среды, которые соответствуют генно-фенотипическим конституциональным свойствам организма в данный конкретный момент его существования. Неадекватными являются условия среды, не соответствующие в данный момент генно-фенотипическим свойствам организма, как биосистемы. В изменяющихся условиях внешней среды человеку постоянно приходится приспосабливаться.

Жизнедеятельность организма в неадекватных условиях среды требует включения дополнительных механизмов (процессов) [3]. Оценивая жизнедеятельность организмов относительно внешних условий, которые делятся на адекватные и неадекватные, автор выделяет следующие качественные различия состояния организма: физиологическое, состояние напряжения, адаптация, патологическое состояние, когда выявляется недостаточность компенсаторно-приспособительных механизмов и их нарушение. По мнению академика В. П. Казначеева, процесс жизнедеятельности организма (биосистемы) в неадекватных условиях среды с сохранением оптимального соотношения жизненных функций, способностей к труду, обучению – и есть особый биологический феномен, называемый обычно процессом адаптации. Механизм адаптации биологической системы к адекватным условиям среды – есть результат длительной эволюции и онтогенеза [3].

Ключевые закономерности, определяющие здоровье, адаптацию и патологию человека-индивида не могут быть правильно поняты вне популяционно-экологических категорий. «Критерии здоровья той или иной популяции людей, наряду с индивидуальными свойствами составляющих её индивидов, включают уровень рождаемости, здоровье потомства, генетическое разнообразие, приспособленность населения» к климатогеографическим, социально-экономическим условиям, экологической нагрузки, готовность к выполнению разнообразных социальных ролей. В последние годы сформировано новое понятие «общественное здоровье», включающее основные составляющие вышеуказанного содержания «популяционного здоровья».

Объективные предпосылки необходимости разработки СГМ состояния здоровья и среды обитания.

Изучить взаимодействие человека, природы, выйти на его интегрированную оценку, разработать конкретные рекомендации по созданию адекватной среды – является актуальной задачей мирового научного сообщества. Решение данной задачи требует наблюдения за данным явлением не от случая к случаю, даже если исследования проведены на высоком научном уровне, а в динамике, что требует разработки методологии и новых научных подходов.

В начале 70-х г. XX в. с организацией СО АН и Сибирского филиала АМН СССР одними из приоритетных научных направлений были определены: разработка Концепции адаптации человека, где предусматривался популяционный уровень и Концепция системы жизнеобеспечения; разработка и внедрение автоматизированных систем управления (АСУ), применение

математических методов, совершенствование информационного обеспечения. Город Новокузнецк, как крупный промышленный центр Сибири, с хорошо развитой (структурно) системой здравоохранения, наличием научного потенциала привлек внимание Президиума СФ АМН СССР.

В 1971 г. в г. Новокузнецке организуется лаборатория автоматизации Института клинической и экспериментальной медицины (ИКЭМ) СО РАМН – руководитель лаборатории В. В. Бессоненко. В 1972 году для выполнения НИР темы по заданию ГКНТ Совмина СССР в Новокузнецком государственном институте усовершенствования врачей при ЦНИЛ организована, в начале группа, а в 1973 г. – отдел АСУ – руководитель Г. И. Чеченин. Перед обоими научными подразделениями была поставлена задача - разработка автоматизированных систем управления на уровне органа управления здравоохранением и медицинского учреждения (МСЧ ЗСМК). В процессе разработки АСУ «Горздрав» предпроектное обследование существующей системы здравоохранения проводилось с применением системного подхода и системного анализа, которые позволили рассмотреть городское здравоохранение не как узковедомственную подсистему, а значительно шире, во взаимосвязи с внешней средой и другими службам как по горизонтали, так и по вертикали. Результаты системного исследования здравоохранения и руководство положениями научных концепций: адаптации человека и системы жизнеобеспечения позволили обосновать организационно-функциональную структуру АСУ «Горздрав».

В АСУ «Горздрав» были предусмотрены четыре функциональных подсистемы и 9 комплексов задач, функционирование которых было направлено, как на здоровье населения, так и на внешнюю среду. Предусмотрено создание трех информационных баз данных (БД): «Здоровье человека», «Внешняя среда» и БД «Ресурсы». Это была первая попытка рассматривать взаимосвязь здоровье человека и среды обитания системно в динамике. Опыт получил широкую огласку и высоко оценен как в научном мире, так и верхних эшелонах руководства отрасли.

В 1976 г. в г. Новокузнецке организуются по линии АМН СССР Институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО АМН (НИИ КПП и ПЗ), а по линии Минздрава РСФСР – Новокузнецкий информационно-вычислительный центр городского отдела здравоохранения (ИВЦ ГЗО), в последующем Кустовой медицинский информационно-аналитический центр (КМИАЦ). С момента начала их работы в планах НИР и ОКР обеих вновь созданных организаций, с учетом накопленного опыта при разработке АСУ «Горздрав», были продолжены исследования по изучению взаимодействия человека и внешней среды, с разработкой конкретных мероприятий по их оптимизации и созданию системы управления. В это время в институте открывается научная тема «Санитарно-гигиеническая паспортизация территорий Сибири». Были научно обоснованы и разработаны санитарно-гигиенические паспорта территорий Сибири, включающие информацию по следующим разделам:

- общая климатогеографическая и социально-экономическая характеристика территории;
- подробная санитарно-гигиеническая характеристика окружающей среды и социальной инфраструктуры области (края);
- анализ медико-демографической ситуации и состояния здоровья населения;
- анализ обеспеченности населения лечебно-профилактической и санаторно-курортной помощью. В заключение, в каждом санитарно-гигиеническом паспорте обоснованы конкретные предложения по улучшению ситуации. По сути дела, это своеобразный мониторинг здоровья и среды обитания.

В информационно-вычислительном центре закончена разработка Первой очереди АСУ «Горздрав». Разрабатываются и формируются персонализированные базы данных по «Здоровью» и «Внешней среде» на уровне города. К тому же, в конце 80-х, – начале 90-х гг., по инициативе Главного государственного санитарного врача РФ Г. Онищенко, внедрена система мониторинга инфекционных заболеваний на уровне регионов России. В 1994 году принято Постановление Правительства РФ № 1146 «Об утверждении Положения о социально-гигиеническом мониторинге». Затем принят Федеральный закон о санэпидблагополучии, где 45 статья касается создания СГМ.

Таким образом, в г. Новокузнецке были созданы объективные предпосылки для разработки и внедрения СГМ здоровья и среды обитания. Нам удалось убедить руководство города об первоочередной экспериментальной разработке СГМ здоровья населения и среды обитания. Особо следует отметить роль главы Администрации города С. Мартина. Инициатива получила поддержку, и был принят ряд нормативно-правовых актов по созданию СГМ здоровья и среды обитания.

Разработка СГМ осуществлялась в двух направлениях:

- обоснование и разработка методологии СГМ;
- создание инструмента – АИС «СГМ» [4].

Цель создания СГМ – повышение результативности принимаемых решений по охране здоровья граждан на основе современного адекватного информационного обеспечения, комплекса современных методов и моделей анализа, способствующих выявлению причинно-следственных связей в системе «здоровье – среда обитания» и оптимизации межведомственного взаимодействия субъектов и участников данного процесса. Для достижения цели были сформулированы четыре взаимосвязанных **задачи**:

1. Обоснование адекватной технологии функционирования СГМ;
2. Предложение методических подходов к интеграции и количественной оценки критериев и индикаторов;
3. Разработка и внедрение автоматизированной информационной системы;
4. Обеспечение актуализации информационных баз данных.

Методология разработки СГМ основана на ряде фундаментальных теоретических концепций:

- адаптация человека;
- концепция системы жизнеобеспечения;
- концепция оценки рисков;
- общая теория систем.

Методологической основой СГМ является комплексный и системный подход к оценке состояния популяционного здоровья населения и отдельных социальных групп во взаимосвязи с факторами среды обитания на основе концепции рисков, межведомственного взаимодействия всех субъектов и участников, задействованных в системе охраны здоровья.

Используемые методы:

- Результаты работ отечественных организаторов здравоохранения и представителей медицинской науки;
- Системный, ситуационный, статистический и логический анализ;
- Методики оценки экологического риска;
- Системное проектирование и моделирование;
- Методы стандартизации показателей и экспертных оценок;
- Методики компьютерных систем поддержки принятия решений.

Концептуальные подходы к разработке автоматизированной информационной системы (АИС «СГМ»)

1. Системное представление явлений и процессов взаимодействия всех компонент СГМ в пространственно-временном отношении.

2. Принцип открытости, динамического развития и совершенствования СГМ.

3. Иерархический принцип организации СГМ.

4. Принцип замкнутого управленческого цикла.

Участники разработки СГМ «Здоровье населения и среда обитания»

– МУ «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр» (МУ КМИАЦ) г. Новокузнецк;

– ГУ НИИ комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО РАМН (ГУ НИИ КПГПЗ СО РАМН) г. Новокузнецк;

– Новокузнецкий ГОУ ДПО Институт усовершенствования врачей федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию (ГОУ ДПО НГИУВ Росздрава);

– Центр государственного санитарно – эпидемиологического надзора в городе Новокузнецке Кемеровской области (*ТУ ТО Роспотребнадзора*);

– Отдел государственной статистики по г. Новокузнецку и Новокузнецкому району;

– Отдел ЗАГС по г. Новокузнецку;

– ГУ Кемеровский областной центр по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды (ГУ Кемеровской области ЦГМС);

– Комитет социальной защиты Администрации г. Новокузнецка;

– Комитет образования и науки Администрации города;

- Отдел труда Администрации города;
- Муниципальное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования института повышения квалификации учителей (МУ ДПО ИПК).

Поставщиками входной информации являются:

- по блоку «Здоровье» – МУ КМИАЦ, ЛПУ, Управления здравоохранения;
- по блоку «Среда обитания» – ЦГСЭН (ТО ТУ Роспотребнадзора), природоохранные организации;
- по блоку «Социальные условия» – Территориальный отдел госстатистики.

Основные функции СГМ:

Информационно-аналитическая – сбор и обеспечение достоверности информации по уровням иерархии, стандартизация показателей, создание и поддержка баз данных.

Диагностическая – визуализация и анализ информации, выявление причины следственных связей «здоровье – среда – социальные условия», определение комплекса мероприятий.

Управленческая – организационно-методическое обеспечение, унификация методик, выработка управляющих воздействий.

Научная новизна заключается в следующем:

- *отработан и применен* малоизученный в России *институциональный эволюционный подход* к новому предмету исследования – общественному здоровью и системе жизнеобеспечения в переходный период;
- *исследовано взаимовлияние* социально-экономического развития административных территорий и экологической ситуации на состояние и уровень общественного здоровья;
- проранжированы *факторы риска общественного здоровья* и определены приоритеты в разработке и проведении здравоохранных мероприятий;
- *модифицированы методы интеграции показателей* и системно применены в межотраслевой и многоуровневой системе с комплексным использованием методов нормирования и анализа ситуации;
- *обоснованы методы компьютерной поддержки принятия решений и экспертных оценок*, комплексно применены для разработки сложной межведомственной информационной системы с участием экспертов – специалистов необходимой предметной области;
- *формализованы и адаптированы методы оценки рисков*, как часть программного обеспечения системы;
- разработаны методы отображения информации с использованием ГИС-технологий и построением картограмм.

Теоретическая значимость АИС СГМ:

- разработка методологии исследования принципов комплексной оценки общественного здоровья и среды обитания, позволяющей насыщать их экономическим содержанием, систематизировано применять современные социально-экономические и социально гигиенические методы;

– разработка новой методологии исследования взаимосвязи «Здоровье – факторы среды», с применением современных методов анализа (в качестве главного критерия выбран интегрированный показатель – индекс здоровья);

– создание системы интегрированных показателей по составным блокам (подсистемам) СГМ с их количественной оценкой и определением нормированных «шкал»;

– создание системы показателей и методов идентификации блоков СГМ: «Здоровье», «Внешняя среда» и «Социальные условия» на разных иерархических уровнях, а также разработка вариантов управляющих решений, способствующих повышению уровня и качества жизни, улучшению показателей общественного здоровья.

В процессе разработки АИС СГМ эмпирическим и экспертным методом определены: наборов показателей по всем блокам АИС СГМ, балльная оценка каждого показателя и ранговое его значение. Проведено ранжирование показателей с учетом их значимости и желательной направленности (снижение, рост, соответствие нормативу). Разработаны алгоритм формирования индикаторов и их интеграции. Обоснованы стандарты, последние ежегодно утверждаются руководством города по каждому блоку. Все коэффициенты и обобщенные показатели оцениваются от «0» до «1». Для каждого интегрированного коэффициента по блокам определены уровни. В качестве примера приведем значение уровней по коэффициенту «Здоровье» для всего населения города:

- 0,95–1,0 – приемлемый,
- 0,90–0,94 – удовлетворительный,
- 0,85–0,89 – пониженный,
- 0,80–0,84 – низкий,
- 0,75–0,79 – очень низкий.

Практическая значимость СГМ

Блоки: «Здоровье», «Среда обитания» и «Социальные условия» функционируют в г. Новокузнецке. В республике Хакасия внедрён блок «Здоровье». Теоретические положения и практические выводы используются для проведения научных исследований в лабораториях НИИ КПП ПЗ СОРАМН, а также в учебном процессе на кафедрах ГИДУВа, в качестве методического руководства при выполнении курсовых и дипломных работ студентами высших учебных заведений (СибГИУ, КемГУ, Педагогической академии).

По материалам разработки и функционирования АИС СГМ подготовлено четыре научных отчёта: по федеральной программе «Сибирь» (2001 г.), губернаторской программе Кем. области (2003–2004 гг.), городской целевой программе «Образование и здоровье» (2004 г.).

СГМ (состав, цели, задачи, функции и т.п.), а также АИС «СГМ» зарегистрированы в отраслевом фонде алгоритмов и программ (№ 2939 и № 3079, 2003 г.).

Материалы СГМ доложены и обсуждены на:

- 2-х заседаниях коллегиях администрации города (1998 и 2001 гг.);

– 1-й сессии Кузбасского научного центра и областного Медсовета (2003 г.); заседании Президиума Кузбасского научного центра СО РАМН (2010 г.);

– 6 научно-практических конференциях федерального и регионального значения (в Москва, Красноярск, Кемерово, Новокузнецк).

Подготовлено: монография, 36 публикаций в журналах и сборниках.

Методические подходы и результаты внедрения СГМ нашли применение при выполнении диссертационных работ: в 4-х докторских и 5-х кандидатских диссертациях.

С 2004 г. в рамках Программы «Образование и здоровье» в составе общего мониторинга разработана и внедрена подсистема «Педагогический мониторинг». Функциональный состав подсистемы представлен на рисунке 1.

Для большего понимания приведем результаты функционирования подсистемы по блоку «Здоровье учащихся и педагогов» (рис. 2, 3, 4) [5].

Материалы АИС «СГМ» экспонировались на выставках:

– специализированной выставке-ярмарке «Сибирский форум, «Кузбасс-ЭКСПО», «Образование. Карьера», «Культура. Книга – 2000», Кузбасской ярмарке на Всероссийском форуме «Здравоохранение–XXI век» и др., где получены дипломы и медали разного достоинства.

Выводы:

– основные предпосылки, методические подходы к разработке и внедрению СГМ были сформированы в г. Новокузнецке под научным руководством В. П. Казначеева и В. В. Бессоненко;

– СГМ является действенным инструментом для власти (всех органов управления), общественности в обосновании стратегии развития общества и государства;

– разработка, внедрение и развитие СГМ является принципиальным научным направлением, использующим собственные конкретные методы и методы многих других наук;

– через СГМ общественного здоровья и среды обитания можно объединить взаимодействие власти, бизнеса и общественных организаций в создании адекватной системы жизнеобеспечения, где главный критерий – здоровье человека.

Проблемы:

– отсутствие целевых установок на федеральном уровне для служб, обеспечивающих поступление информации (статистическая служба, ЗАГС, природоохранные организации и др.);

– отсутствие утвержденного перечня индикаторов для всех блоков СГМ;

– недостаточная востребованность органами власти результатов СГМ;

– отсутствие мотивации у исполнителей и разработчиков;

– несовершенство методических подходов и способов агрегации используемых индикаторов для интегрированной оценки эффективности СЖО (перечень индикаторов, отображающих ситуацию, способ их получения, хранения, обработки и обмена).

Перспективы развития АИС СГМ:

- расширение и дифференциация объектной среды (педагогический мониторинг, мониторинг дошкольников, трудовых коллективов);
- повышение интеллектуализации АИС СГМ (варианты управляющих воздействий, прогноз, моделирование);
- распространение результатов функционирования для стратегического и перспективного планирования;
- распространение методических подходов к созданию СГМ и результатов функционирования для других научно-практических направлений.



Рисунок 1 – Функциональный состав подсистемы



Рисунок 2 – Выходная инфраструктура СГМ-П

Индекс благополучия в системе «Здоровье-Образование» г. Новокузнецка:

Город, Районы	2006		2007		2008
	инб	Δ (07-06)	инб	Δ (08-07)	
Город	0,86	-0,07	0,79	0	0,79
Центральный	0,86	-0,09	0,77	0,04	0,81
Куйбышевск.	0,91	-0,1	0,81	-0,01	0,8
Орджоникид.	0,91	-0,06	0,85	-0,04	0,81
Кузнецкий	0,85	-0,11	0,74	0,01	0,75
Заводской	0,85	-0,02	0,83	-0,03	0,8
Новоильинск.	0,85	-0,03	0,82	0	0,82

Рисунок 3 – Индекс благополучия в системе «Здоровье – Образование»



Рисунок 4 – Значение индекса здоровья в 2008 г. по школам г. Новокузнецка

Библиографический список

1. Вернадский, В. И. Биосфера [Текст]/ В. И. Вернадский. – М., 1967.
2. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера [Текст]/ В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
3. Казначеев, В. П. Современные аспекты адаптации [Текст]/ В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука «Сибирское отделение», 1980. – 189 с.
4. Жилина, Н. М. Автоматизированная система социально-гигиенического мониторинга здоровья и среды обитания – инструмент принятия научно обоснованных решений.

ванных решений [Текст]: коллективная монография / Н. М. Жилина, Г. И. Чеченин, Т. В. Сапрыкина. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 159 с. – ISBN 5-7291-0378-6.

5. **Чеченин, Г. И.** Среда обитания, состояние здоровья населения г. Новокузнецка в 2006–2007 гг. [Текст]: коллективная монография / под ред. Г. И. Чеченина. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2008. – 376 с. – ISBN 978-5-7291-0441-3.

УДК 371.71:613

Жилина Наталья Михайловна

Доктор технических наук, профессор кафедры медицинской кибернетики и информатики Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию» (ГОУ ДПО НГИУВ Росздрава), главный специалист отдела информационной поддержки и анализа медико-статистических баз данных Муниципального учреждения «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр», ivc@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

Чеченин Геннадий Ионович

Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный работник здравоохранения РФ, директор Муниципального учреждения «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр» (МУ КМИАЦ), ivc@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОДСИСТЕМЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ» АИС СГМ «ЗДОРОВЬЕ И СРЕДА ОБИТАНИЯ»

Zhilina Natalia Michajlovna

The doctor of technical sciences, the professor of the department of medical cybernetics and information theory GOU DPO «Novokuznetsk state institute of improvement of doctors» Roszdava, the specialist of the division of information support and analysis of the medical-statistical data bases division of the Municipal authority «Sectional medical information-analytical centre», ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

Chechenin Gennadij Ionovich

Doctor of medical sciences, the professor, the director of the Municipal authority “Sectional medical information-analytical center”, ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

FUNCTIONING AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE SUBSYSTEM «PEDAGOGICAL MONITORING» AIS SGM «HEALTH AND INHABITANCY»

На фоне неуклонного уменьшения численности детей дошкольного и школьного возрастов отмечаются неудовлетворительные показатели состояния их здоровья [1; 3; 4].

Организация школьного обучения, ориентированная на получение большего количества информации и обширные теоретические знания разных наук приводят к интенсификации учебного процесса, что не способствует сохранению и укреплению здоровья [1]. Отсутствие системных физкультурно-оздоровительных мероприятий, низкий уровень знаний здорового образа жизни и культуры, недостаточно эффективное медицинское обслуживание, неблагоприятная экологическая ситуация и т. п. – объясняют низкий уровень здоровья детей [6]. К тому же, дети постоянно испытывают психологическое напряжение, различной степени стрессовые проявления в ходе реформирования системы общего образования, что также не способствует сохранению их здоровья.

В Кемеровской области, в том числе Новокузнецке, вопросам охраны здоровья школьников уделяется особое внимание: на протяжении ряда лет в школах внедряются здоровьесберегающие технологии, реализуется городская целевая программа «Здоровье и образование». Тем не менее, проблемы здоровья детского населения остаются актуальными.

Развитие социально-гигиенического мониторинга (СГМ) подсистемы «Педагогический мониторинг» в рамках целевой городской программы «Здоровье и образование» г. Новокузнецка выполняется с целью наблюдения, анализа, оценки риска и прогнозирования изменений здоровья школьников и педагогических работников во взаимодействии с состоянием среды обучения. Эта информация важна для определения целесообразности, приоритетности, эффективности санитарно-гигиенических, в том числе природоохранных, противоэпидемических, оздоровительных и других мероприятий.

Первоначальный функциональный состав СГМ «Здоровье – среда обитания» в 1999 г. был представлен тремя блоками: «Здоровье населения», «Среда обитания» и «Социальные условия». Внедрение СГМ осуществлялось поэтапно. Первым был внедрен блок «Здоровье», затем – «Среда обитания» и, наконец, «Социальные условия» [2].

В процессе проектирования выявлены факторы риска разработки сложных межведомственных систем, к основным из которых, следует отнести дублирование, субъективность и разнородность данных, возрастание объемов информации и сложности разработки систем, существенный рост размерности систем.

Нами предложены пути их устранения, например, разнородность данных преодолевается при помощи создания и поддержки единого нормативно-справочного фонда, фактор субъективности преодолевается при помощи создания экспертных систем и применения методов систем поддержки принятия решений, возрастание объемов информации – с помощью ее агрегирования, то есть интеграцией информации, рост сложности и размерности систем – выявлением причин сложности при помощи методов системного анализа и декомпозицией многомерных задач.

Предложено оценивать состояние здоровья населения и среды обитания с помощью интегральных показателей: индекса здоровья населения, экологического индекса. Разработан алгоритм интеграции показателей. Особенностями предлагаемого алгоритма интеграции показателей по сравнению с более ранними версиями являются открытость, то есть достаточная мобильность каталогов проблем (наборов показателей), использование как федеральных и территориальных нормативов, так и разработка нормативных значений показателей на основании динамических рядов баз данных. К созданию стандартов результативности привлекаются эксперты-специалисты необходимых предметных областей. Осуществляется многоуровневая иерархия интеграции показателей по уровням управления. Выбор первичных показателей при построении обобщенного (интегрального) показателя осуществляется методом анкетирования и групповой экспертизы специалистов необходимой предметной области [5].

В 2004–2005 гг. в составе АИС «Социально-гигиенический мониторинг общественного здоровья и среды обитания» начата разработка и внедрение автоматизированной информационной подсистемы «Педагогический мониторинг» (АИС «ПМ»). В разработке системы принимают участие специалисты как системы здравоохранения г. Новокузнецка, так и сфер образования и науки. Проектирование и сопровождение системы осуществляется в Кустовом медицинском информационно-аналитическом центре с использованием основных проектных решений, предложенных и осуществленных при разработке АИС «СГМ».

В настоящее время продолжается внедрение подсистемы «Педагогический мониторинг» автоматизированной информационной системы АИС «СГМ» во все учебные учреждения г. Новокузнецка. Уникальность системы в том, что она аккумулирует и интегрирует первичную информацию баз данных КМИАЦ г. Новокузнецка *о состоянии здоровья школьников и педагогов*, данные ТО ТУ Роспотребнадзора *об условиях обучения* (сведения о размещении образовательных участков, состоянии зданий, оборудования, воздушно-теплового режима, освещения, водоснабжения, санитарного состояния, питания, режима образовательного процесса), *сведения об образовательном процессе* школ и КОИН.

Блок подсистемы «Мониторинг психологического состояния и психического здоровья» выявляет тенденции в психологическом состоянии и уровне психического здоровья учащихся, определение психологических проблем конкретного школьника, класса, школы, района города для оказания необходимой психокоррекционной или дидактической помощи, способствующей успешности школьников в образовательном процессе.

Блок «Педагогический мониторинг» интегрирует показатели характеристики школы, организации учебного процесса, системы школьного физического воспитания, показатели результатов учебной деятельности, показатели организации здоровьесберегающей деятельности по отчетным данным образовательных учреждений города.

Специалистами КМИАЦ и научными работниками города осуществляется полный анализ выходной информации мониторинга: проводится сравнение состояния здоровья школьников по возрастным группам, территориальным районам города и учебным учреждениям. Анализируется состояние здоровья педагогических работников, проводится факторный и корреляционный анализ по ряду признаков, характеризующих здоровье и состояние внешней среды. Проводится динамический анализ состояния здоровья и условий обучения за ряд лет, выявляются основные тенденции показателей, определяются зоны риска по нозологиям, возрастным группам, территориям и учреждениям.

В настоящее время опыт разработки, внедрения и опытной эксплуатации мониторинга «Педагогический мониторинг» одобрен на различных уровнях управления в муниципальных системах здравоохранения и образования г. Новокузнецка. Важной задачей является подключение к системе мониторинга всех образовательных учреждений города. Ответственными организациями за выполнение данной задачи являются Комитет образования и науки, Управление здравоохранения Администрации города Новокузнецка, директора школ, КМИАЦ.

В перспективе необходимо продолжить дальнейшее развитие и совершенствование мониторинга в рамках целевой программы «Образование и здоровье» путем:

- разработки стандартов «благополучия» по составляющим «Индекса успешности образовательного процесса» (ИУОП) для всех однородных групп образовательных учреждений;
- проведения научного исследования силами структурных подразделений вузов, НИИ и учреждений дополнительного профессионального послевузовского и среднеспециального образования (НИИ комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО РАМН, ГОУ ВПО «Педагогическая академия», ГОУ ДПО «Новокузнецкий институт усовершенствования врачей Росздрава», МОУ ДПО «Институт повышения квалификации», Медицинский лицей и др.) по разработке стандартов физического развития детского населения;
- создания персонифицированной базы данных (БД) в виде электронного паспорта здоровья с интегральной оценкой состояния здоровья ребенка и разработкой индивидуальных «маршрутов здоровья»;
- решения вопроса адекватного финансового обеспечения для проведения вышеперечисленных работ.

Руководителям районных отделов образования необходимо определить опорные образовательные учреждения и организовать операторский пункт подготовки электронных вариантов входной информации. Директорам школ необходимо выделить и назначить приказом ответственных лиц за сбор и достоверность исходных данных по блокам «Педагогический процесс» и «Психическое здоровье и психологическое состояние».

Как в настоящее время, так и в перспективе, необходимо обеспечить достоверность медико-статистической информации, оперативный информа-

ционный взаимообмен и взаимодействие врачей участковых педиатров с районными Центрами «Здоровья».

Все вышеперечисленные перспективы развития мониторинга в программе «Образование и Здоровье» необходимо осуществлять на основе анализа функционирования системы, опыта информатизации других территорий.

Таким образом, разработка и внедрение интегрированной автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга (подсистема «Педагогический мониторинг») в крупном промышленном городе Сибири г. Новокузнецке приводит к следующим результатам:

1. Рост полноты, достоверности и эффективности использования информации об абсолютных и относительных показателях здоровья детей и педагогов, состояния условий и процесса обучения.

2. Преодоление разрозненности межведомственной информации на основе: координации деятельности всех участников муниципальной программы «Образование и здоровье»; создания единого информационного пространства на всех уровнях и этапах разработки системы; совершенствования информационного обеспечения (включая распределенную обработку и использование информации).

3. Выявление зон рисков, снижение рисков, повышение эффективности использования имеющихся ресурсов системы охраны здоровья.

Помимо позитивных моментов, следует отметить, что процесс потери школьниками здоровья имеет в г. Новокузнецке глобальный характер и свидетельствует о том, что репродуктивного и трудоспособного возраста достигает нездоровое поколение. Это в сочетании с неблагоприятными условиями труда и среды обитания в регионе Кузбасса является значительным потенциальным риском трудовых и репродуктивных потерь.

Библиографический список

1. **Гавриленко, О. Л.** Состояние здоровья детского населения области и комплекс мероприятий, направленных на его улучшение [Текст]/ О. Л. Гавриленко, А. Ю. Попова, Е. В. Черныш // *Здравоохранение Российской Федерации.* – 2008. – № 1. – С. 34–35.

2. **Концептуальные** и методические подходы к созданию СГМ здоровья и среды обитания как инструмента принятия научно-обоснованных решений [Текст]/ Г. И. Чеченин, Н. М. Жилина, Т. В. Сапрыкина, Ю. В. Рузаев, Т. Г. Нетяга, Н. А. Козлова // *Врач и информационные технологии : науч.-практ. журн.,* – Москва. – 2004. – № 6. – С. 20–31.

3. **Кучма, В. Р.** Профилактические основы медицинского обеспечения детей в образовательных учреждениях [Текст]/ В. Р. Кучма // *Здравоохранение Российской Федерации.* – 2008. – № 1. – С. 21–22.

4. **Огрызко, Е. В.** Анализ заболеваемости детей Российской Федерации в возрасте 15–17 лет [Текст]/ Е. В. Огрызко // *Здравоохранение Российской Федерации.* – 2008. – № 1. – С. 21–22.

5. **Функционирование,** развитие и результаты внедрения автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга (АИС

СГМ) / Г. И. Чеченин, Н. М. Жилина, Т. В. Сапрыкина, Т. Г. Нетяга, Т. В. Якимова, А. М. Олещенко (и др. всего 7 человек) // Врач и информационные технологии: науч.-практ. журн.. – Москва. – 2004. – № 7. – С. 14–19.

6. **Щербо, А. П.** О методических проблемах аналитического обеспечения системы социально-гигиенического мониторинга [Текст]/ А. П. Щербо, А. В. Киселев // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2008. – № 1. – С. 16–17.

УДК 371.71:613

Юнусова Вера Александровна

Главный специалист Муниципального учреждения «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр» (МУ КМИАЦ), ivc@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

Чеченин Геннадий Ионович

Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный работник здравоохранения РФ, директор Муниципального учреждения «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр» (МУ КМИАЦ), ivc@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ПОДСИСТЕМЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ» В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДОРОВЬЕ»

Junusova Vera Alexandrovna

The main expert of the Municipal authority “Sectional medical information-analytical center”, ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

Chechenin Gennadij Ionovich

Doctor of medical sciences, the professor, the director of the Municipal authority “Sectional medical information-analytical center”, ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

SUBSYSTEM «FORMATION AND HEALTH» – SCHOOLBOYS

Образование и здоровье. Обычно, употребляя эти слова вместе, подразумевают негативное влияние напряженной учебы на здоровье учащихся. Изучение здоровья школьников, процесса обучения и санитарно-гигиенических условий обучения предполагает создание системы социально-гигиенического мониторинга (СГМ) [1].

Основная задача СГМ – получение достоверной и объективной информации от участников процесса, оценка и анализ получаемой информации [2].

Автоматизированная информационная подсистема «Педагогический мониторинг» (школьники (АИС СГМ-П) представлена четырьмя блоками:

– блок «Здоровье школьников и педагогических работников» содержит показатели заболеваемости;

– блок «Психологическое состояние и психическое здоровье школьников» содержит показатели оценки индивидуума (психологический, эффективности учебной деятельности, социально-психологический, биологической предрасположенности, клинический) и показатели по группам здоровья);

– блок «Педагогический процесс» содержит показатели характеристики школы, организации учебного процесса, системы школьного физического воспитания, показатели результатов учебной деятельности, показатели организации здоровьесберегающей деятельности;

– блок «Условия обучения» содержит показатели размещения образовательного участка, состояния здания, питания, освещения, режима образовательного учреждения, водоснабжения и санитарного состояния.

Разработка системы предполагает решение следующих задач:

- формирование стандартов благополучия для блоков системы;
- выбор алгоритмов расчета количественной оценки показателей;
- формирование выходной информации системы;
- формирование базы данных исходных показателей;
- формирование показателей динамики наблюдения;
- ведение единого нормативно-справочного фонда всех пользователей

СГМ.

Стандарт – это модель ожидаемого (желательного) уровня благополучия. В стандарте должны быть учтены требования, отражающие благополучие в состоянии здоровья школьников, условий обучения и педагогического процесса.

Создание стандарта включает следующие этапы:

- выбор показателей, достаточно характеризующих объект;
- экспертная балльная оценка значимости показателей;
- нормирование показателей, включенных в стандарт;
- проверка на достоверность.

Набор показателей, достаточно характеризующих объект, устанавливается группой экспертов. Число показателей не ограничено. Эксперты оценивают важность каждого показателя в совокупности по 10 балльной шкале и желательную тенденцию (снижение, увеличение, оптимальное значение). Согласно выставленному баллу, для каждого показателя рассчитывается коэффициент относительной важности (весовой коэффициент). Нормирование показателей также осуществляется экспертами с учетом значений показателей за несколько прошедших лет. Проверка на достоверность заключается в определении степени соответствия стандарта реальному миру (проверка на реальных данных прошлых лет). После проверки стандарт готов к использованию.

Количественным выражением оценки показателя является его индекс. Индекс – это коэффициент соответствия фактического значения показателя нормативному значению с учетом весового коэффициента и тенденции показателя. Интегрированный индекс по блоку рассчитывается с учетом индивидуальной оценки (индекса) каждого показателя. Интегрированный индекс (например, в блоке «Педагогический» – это индекс успешности образовательного процесса) не более единицы. При представлении выходной

информации в виде диаграмм и карт применяется лингвистическая шкала оценки интегрированного индекса [3].

Ниже в таблице приведено соответствие значений индекса успешности образовательного процесса лингвистическим переменным.

Значение ИУ	Лингвистическая оценка
0.98 – 1.00	Хороший
0.90 – 0.97	Приемлемый
0.80 – 0.89	Удовлетворительный
0.60 – 0.79	Пониженный
Менее 0.6	Низкий

Выходная информация системы формируется в виде протоколов, таблиц и диаграмм на различные уровни: общеобразовательные учреждения (школы, лицеи, гимназии), районы, город. В качестве примера приведена выходная информация оценки показателей по блокам системы на уровень города.

1. Блок «Здоровье школьников и педагогических работников»

Индекс здоровья детей по районам г. Новокузнецка за 2008 и 2007 гг.

Город, районы	Дети 6–9 лет		Дети 10–14 лет		Дети 15–17 лет	
	2008 г.	2007 г.	2008 г.	2007 г.	2008 г.	2007 г.
Город	0.87	0.88	0.86	0.74	0.76	0.67
Центральный район	0.82	0.79	0.99	0.73	0.82	0.70
Куйбышевский район	0.86	0.91	0.94	0.85	0.80	0.66
Орджоникидзевский район	0.87	0.91	0.99	0.93	0.99	0.70
Кузнецкий район	0.73	0.82	0.60	0.78	0.52	0.49
Заводской район	0.91	0.88	0.87	0.92	0.85	0.81
Новоильинский район	0.96	0.86	0.92	0.91	0.83	0.78

Индекс здоровья педагогов по районам г. Новокузнецка за 2008 и 2007 гг.

Город, районы	Индекс здоровья	
	2008 г.	2007 г.
Город	0.93	0.99
Центральный район	1.00	0.97
Куйбышевский район	0.91	1.00
Орджоникидзевский район	0.98	0.97
Кузнецкий район	0.88	0.94
Заводской район	1.00	0.95
Новоильинский район	0.97	0.92

Оценочная шкала индекса здоровья:

более 0.95 – хороший

0.85 – 0.94 – удовлетворительный

0.80 – 0.84 – относительно удовлетворительный

0.75 – 0.79 – пониженный

0.60 – 0.74 – низкий
Менее 0.60 – очень низкий

2. Блок «Психологическое состояние и психическое здоровье школьников»

Индекс психического здоровья учащихся образовательных учреждений по районам г. Новокузнецка за 2008 и 2007 гг.

Город, районы	Индекс здоровья	
	2008 г.	2007 г.
Город	0.72	0.65
Центральный район	0.70	0.61
Куйбышевский район	0.73	0.70
Орджоникидзевский район	0.73	0.77
Кузнецкий район	0.74	0.61
Заводской район	0.73	0.61
Новоильинский район	0.65	0.60

Оценочная шкала индекса психического здоровья:

0.95 – 1.00 – приемлемый
0.90 – 0.94 – удовлетворительный
0.85 – 0.89 – пониженный
0.80 – 0.84 – низкий
Менее 0.80 – очень низкий

3. Блок «Условия обучения»

Коэффициент соответствия санитарно-гигиенического состояния образовательных учреждений утверждённым нормативам за 2008 и 2007 гг.

Город, районы	2008 г.	2007 г.
Город	0.93	0.91
Центральный район	0.93	0.91
Куйбышевский район	0.88	0.88
Орджоникидзевский район	0.93	0.93
Кузнецкий район	0.91	0.86
Заводской район	0.92	0.94
Новоильинский район	0.98	0.94

Оценочная шкала коэффициента соответствия:

0.95 – 1.00 – приемлемый
0.90 – 0.94 – удовлетворительный
0.85 – 0.89 – пониженный
0.80 – 0.84 – низкий
Менее 0.80 – очень низкий

4. Блок «Педагогический»

Индекс успешности образовательного процесса по районам г. Новокузнецка за 2008 и 2007 гг.

Город, районы	Индекс здоровья	
	2008 г.	2007 г.
Город	0.71	0.76
Центральный район	0.74	0.75
Куйбышевский район	0.75	0.78
Орджоникидзевский район	0.6	0.78
Кузнецкий район	0.75	0.75
Заводской район	0.64	0.74
Новоильинский район	0.79	0.84

Оценочная шкала индекса успешности образовательного процесса:

более 0.95 – хороший

0.85 – 0.94 – удовлетворительный

0.80 – 0.84 – относительно удовлетворительный

0.75 – 0.79 – пониженный

0.60 – 0.74 – низкий

Менее 0.60 – очень низкий

Автоматизированная система позволяет накапливать данные по различным направлениям подсистемы «Образование и здоровье» социально-гигиенического мониторинга. В результате эксплуатации подсистемы формируются специализированные базы исходной информации, поступающей в систему, и рассчитанных индексов оценки показателей. Накопленная многолетняя динамика показателей мониторинга позволяет провести анализ наблюдаемых изменений показателей состояния здоровья школьников, санитарно-гигиенических условий обучения и педагогического процесса, проследить зависимости, выявить причины ухудшения здоровья школьников и принять соответствующие решения для их устранения.

Автоматизированная технология оценки здоровья школьников, санитарно-гигиенических условий обучения и педагогического процесса прошла испытания и успешно используется в г. Новокузнецке. В настоящее время участниками подсистемы «Образование и здоровье» социально-гигиенического мониторинга являются 80 процентов всех общеобразовательных учреждений города.

Библиографический список

1. **Жилина, Н. М.** Автоматизированная система социально-гигиенического мониторинга здоровья и среды обитания – инструмент принятия научно обоснованных решений [Текст]: коллективная монография / Н. М. Жилина, Г. И. Чеченин, Т. В. Сапрыкина. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 159 с. – ISBN 5-7291-0378-6.

2. **Чеченин, Г. И.** Актуальные и методические подходы к созданию и развитию автоматизированной информационной системы «Социально-гигиенического мониторинга» [Текст]/ Г. И. Чеченин, Н. М. Жилина // Социально-гигиенический мониторинг: методология, региональные особенности, управление решения на базе ГУ НИИ экология человека и гигиены, пленум Москва 18–19 декабря 2003 г. – М., 2003.

3. **Юнусова, В. А.** АИС «Педагогический мониторинг» [Текст]/ В. А. Юнусова // Системы автоматизации в образовании, науке и производстве AS'2007: труды VI Всероссийской науч.–практ. конф., Новокузнецк 17–19 мая 2007 г. – Новокузнецк: СибГИУ, 2007. – С. 306–308. ISBN 5–7806–0249–2.

УДК 371.78

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры, руководитель лаборатории проблем психического здоровья НИИ КППГЗ СО РАМН, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Переходова Елена Борисовна

Главный специалист Кустового медицинского информационно-аналитического центра, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**АИС СГМ. ПОДСИСТЕМА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
МОНИТОРИНГ». БЛОК «ПСИХИЧЕСКОЕ
ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ». ПРИНЦИПЫ,
СТРУКТУРА И ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ**

Levina Irina Leonidovna

The doctor of medical sciences, the professor of chair, the head of laboratory of problems of mental health of scientific research institute KPGPZ FROM the Russian Academy of Medical Science, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Perehodova Elena Borisovna

The main expert of the Sectional medical information-analytical centre, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**AIS CGM. THE SUBSYSTEM “PEDAGOGICAL MONITORING”.
THE BLOCK “MONITORING OF MENTAL HEALTH OF
SCHOOLBOYS”. PRINCIPLES, STRUCTURE AND WORKING
OUT PROBLEMS**

В структуре здоровья особое место занимает психическое здоровье, уровень которого у школьников имеет устойчивую тенденцию к снижению [1]. Психическое здоровье (ПЗ) школьников – интегральный показатель, определяющий успешность обучения ребенка и его социальное становление (отношения, позицию, адекватность) [2]. Определение уровня ПЗ обучающихся имеет значение как для работающих в системе образования специ-

64

алистов и родителей обучающихся, принимающих решение о своевременной квалифицированной помощи детям, так и для оценки эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения. Одним из способов оценки психического здоровья обучающихся выступает его мониторинг посредством систематического и динамического контроля за рядом психологических показателей.

Мониторинг психического здоровья школьников мы рассматриваем как систему оценки и прогноза психического здоровья обучающихся в образовательных учреждениях разного типа и вида, обеспечивающую выявление тенденций в их психологическом состоянии и психическом развитии, определение психологических проблем конкретного школьника, класса, школы, района города для оказания необходимой психокоррекционной или дидактической помощи, способствующей успешности обучающихся в образовательном процессе [2].

Основные задачи мониторинга психического здоровья школьников: 1) многокомпонентная оценка состояния психического развития и психологического состояния обучающихся; 2) оценка деятельности психологической службы системы образования; 3) доведение информации до родителей обучающихся, администрации образовательного учреждения и вышестоящих структур.

Мониторинг психического здоровья детей в образовательном пространстве обеспечивает создание информационного банка данных о социально-психологической ситуации в каждом образовательном учреждении, муниципальном районе, округе, городе и в стране в целом. Данные о психическом здоровье детей или угрозах их психическому и социальному благополучию дают возможность создания условий для адресного осуществления психологической помощи и возможности устранения конкретных угроз.

Для осуществления мониторинга психического здоровья необходимо:

- использование унифицированных критериев, показателей и методик оценки состояния психического здоровья;
- объективизация данных регулярных обследований состояния психического здоровья и условий обучения и воспитания;
- создание информационно-аналитической вертикали, позволяющей осуществлять обмен необходимой информацией и обеспечивать принятие адекватных решений на всех уровнях от индивидуального до регионального и государственного.

Требования к мониторингу психического здоровья обучающихся:

- наличие объективных критериев оценки состояния психического здоровья обследуемых, уровней, показателей и методов их диагностики;
- комплексный и универсальный характер, позволяющий дать интегральную оценку психического здоровья обучающихся образовательных учреждений разного уровня, типа и вида;
- коррекционный и развивающий потенциал системы, ориентирующий администрацию, педагогов, психологов и медицинских работников к повы-

шению здоровьесберегающего потенциала образовательного учреждения;

– возможность использования результатов мониторинга в качестве основания для принятия управленческих решений в конкретном образовательном учреждении.

Система мониторинга психического здоровья обучающихся, представляющая собой блок автоматизированной информационной системы социально-гигиенического мониторинга «Образование и здоровье», предназначена к использованию психологами школ и Центров медико-психолого-педагогического сопровождения для оценки индивидуального и общественного психического здоровья обучаемых, общих тенденций в состоянии психического здоровья детей и подростков, повышения достоверности и оперативности используемой информации, более эффективной здоровьесберегающей, психопрофилактической и психокоррекционной работы.

Система «Мониторинг психического здоровья» представлена двумя программными обеспечениями, функционирующими как во взаимосвязи, так и автономно друг от друга (по желанию и возможностям пользователя), и формирующими на «выходе» оценку психического здоровья обучающихся по двум уровням: индивидуальному и популяционному (рис. 1).

Программно-диагностический комплекс (ПДК) оценки уровня *индивидуального психического здоровья* представляет собой набор диагностических методик для оценки психологического состояния и психического развития обучаемых и систему, предназначенную для автоматизации процесса учета, контроля и оценки полученных данных на каждого обучающегося. ПДК подразумевает ввод данных как готовых результатов диагностики, так и получаемых с помощью бланковых и компьютерных методик в режиме реального времени; простоту доступа к справочно-диагностической информации; использование единой системы обработки и кодирования, обеспечивающей однозначное понимание показателей; возможность информационного обмена между пользователями и администратором системы. На рис. 2 представлен интерфейс ПДК.

ПДК обеспечивает компьютерную обработку 36 показателей психологического состояния и психического развития обучающихся с целью получения интегрального показателя индивидуального ПЗ обучающихся. В качестве такого показателя выступает группа психического здоровья. Группа ПЗ как интегрированная оценка фактического состояния устанавливается на основании следующих пяти критериев:

- психологический;
- эффективности учебной деятельности;
- социально-психологический;
- биологической предрасположенности;
- клинический.



Рисунок 1 – Структура системы «Мониторинг психического здоровья»



Рисунок 2 – Интерфейс ПДК для оценки индивидуального психического здоровья

Каждый критерий ПЗ состоит из набора показателей, для которых определены уровневые оценки. Уровни – оптимальный, необходимый и нежелательный – оцениваются соответственно в 0–1–2 балла. Критерий считается «работающим», если средневзвешенный балл по нему выше 1,0.

Для получения показателей используются соответствующие диагностические методы и приемы. При необходимости, в случаях затруднений и для уточнения степени влияния того или иного критерия могут быть использованы дополнительные методики диагностики.

На основании критериев каждый обследованный относится к одной из четырех групп психического здоровья:

I □ совершенно здоровые и оптимально адаптированные;

II □ здоровые с напряжением адаптационных процессов и легкими функциональными нарушениями (психоадаптационные состояния), характеризующиеся «нормальными ситуационными» реакциями; «микросимптомами» и «моносимптомами», а также здоровые с отягощенным анамнезом и риском развития нервно-психических расстройств;

III □ со значительным напряжением адаптационных процессов (психодезадаптационные состояния), характеризующиеся относительно стабильным симптомокомплексом и сопровождающиеся относительно стойкими (от полугода и более) нарушениями в состоянии здоровья доклинического уровня;

IV □ со срывом адаптационных механизмов – психодезадаптационные состояния клинического уровня в виде невротического, неврозоподобного, патохарактерологического и других вариантов [3].

Группой экспертов разработана нормативная модель ПЗ [4], которая предполагает, что доля здоровых и оптимально адаптированных детей (I группы ПЗ) в детско-подростковой популяции составляет около 15%; здоровых детей с напряжением адаптационных процессов и легкими функциональными нарушениями (II группы ПЗ) – 45%; детей со значительным напряжением адаптационных процессов и нарушениями в состоянии здоровья доклинического уровня (III группы ПЗ) – не более 30%; детей психодезадаптационными состояниями клинического уровня (IV группы ПЗ) – не более 10% (табл. 1 и рис. 2).

Таблица 1 – Нормативная модель психического здоровья обучающихся

Наименование показателя	Оптимальное (целевое) значение показателя			Ранг	Тенденция
	школа	лицей	гимназия		
Процент обучающихся, относящихся к I группе ПЗ	15	25	25	2	+
Процент обучающихся, относящихся к II группе ПЗ	45	35	35	3	+
Процент обучающихся, относящихся к III группе ПЗ	30	30	30	4	-
Процент обучающихся, относящихся к IV группе ПЗ	10	10	10	5	-

Примечание: знаком «+» обозначены показатели, значение которых должно стремиться к увеличению, а знаком «-» – к снижению.

В графическом виде нормативная модель психического здоровья обучающихся представлена на рис. 3

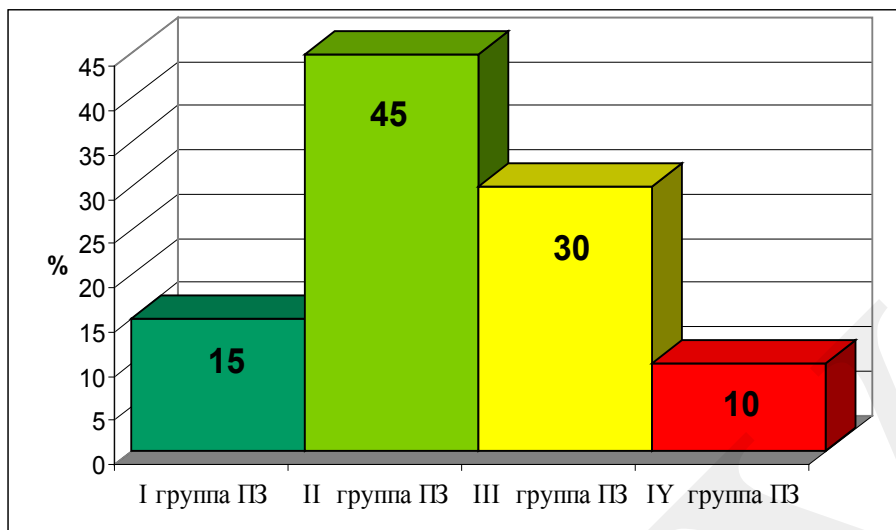


Рисунок 3 – Нормативная модель ПЗ (для СОШ)

Технология мониторинга психического здоровья обучающихся предполагает:

- многократную диагностику психологического состояния и психического развития конкретного обучающегося на протяжении периода обучения, что позволяет установить имеющиеся тенденции в его индивидуальном развитии, а при необходимости принять меры профилактического или коррекционного характера;

- оценку психологического состояния и психического развития школьников либо однократно в течение учебного года (желательно, чтобы диагностика проводилась в течение второй четверти), либо при необходимости дважды в году – в начале и конце учебного года;

- обязательную оценку психологического состояния и психического развития обучающихся в критических точках школьной адаптации, т. е. при поступлении ребенка в школу и начальном периоде школьного обучения, переходе из начальной в основную школу и из основной школы в ее старшее звено – соответственно, в 1, 5 и 9 классах;

- сравнение полученных результатов обследования детей с нормативной моделью ПЗ, что позволяет оценить состояние психического здоровья обучающихся в конкретном классе, школе, районе.

Выходная информация ПДК представлена в виде документа «Сведения о результатах тестирования по классам», в котором представлены критериальные значения по каждому обследованному и в качестве интегрального показателя – группа психического здоровья, к которой он отнесен (табл. 2).

Таблица 2 – Выходная информация ПДК (в виде сводной ведомости результатов тестирования конкретного класса конкретной школы)

№ п/п	Ф.И.О.	Возраст	Критерии					Группа ПЗ
			Псих.-ский	Эффект-и учебн. деят-ти	Соц.-психоло-кий	Биол. пред-рас-сти	Клини-ческий	
1	Анискин Андрей	7,8	4	0	0	0	2	1
2	Ахметов Егор	7,5	4	4	1	0	2	1
3	Ашпина Карина	7	7	2	1	3	5	4
4	Гертер Арсений	7,2	1	2	2	3	2	2
5	Гертер Даниил	8,6	3	2	0	0	3	3
6	Горин Виктор	7,6	11	2	2	2	1	3
7	Гринцевич Алина	7,3	2	3	0	0	3	3
8	Грушевская София	7,9	0	3	3	2	3	4
9	Дерюгло Никина	7,8	10	3	1	10	1	3
10	Дуленин Яков	8	9	2	0	3	2	3
11	Дуюнова Аксения	8	5	0	2	3	3	4
12	Елишева Карина	7,7	3	3	0	0	0	1
13	Зиберт Михаил	7,3	2	1	0	3	4	4
14	Изотов Слава	7,6	10	2	3	3	3	4
15	Кахорова Зарина	7,3	12	6	0	5	11	4
16	Ковалева Лиза	7,6	6	3	0	3	3	4
17	Овсянникова Вика	7,3	5	3	1	2	1	2
18	Смирнова Ольга	8,2	0	4	0	6	6	4
19	Шаметько Данил	7,6	7	6	2	0	1	1
20	Шенцова Дарья	7,8	11	4	0	6	4	4
21	Шульга Ксения	7,1	2	2	1	3	1	2
Среднее значение критерия			5,0	2,8	0,9	2,5	2,7	

Этот документ в электронном виде передается в районный Центр Здоровья, откуда после соответствующего анализа данные мониторинга направляются в районные отделы образования и головное учреждение (информационно-аналитический центр), в котором обобщаются полученные результаты и в виде сводного отчета по СГМ «Образование и здоровье» представляются в Администрацию города и соответствующие комитеты (образования, здравоохранения, социальной защиты).

ПДК позволяет собирать и хранить полученные диагностические данные в течение многих лет; обеспечивает их учет и расчет уровней отдельных критериев и интегрального показателя в виде группы психического

здоровья; возможность изменять и дополнять базы данных; формировать отчеты за определенный период деятельности по запросам психолога, администрации школ, руководителя Центров и отделов образования [5].

Программное обеспечение для оценки индивидуального ПЗ обучающихся устанавливается в школах и в районных центрах здоровья. В школах внесение данных в систему осуществляется по мере получения результатов тестирования обучающихся. Диагностика в школах проводится в течение второй четверти. В районных центрах здоровья к началу третьей четверти собирается автоматизированная информация по всем школам района. По решению заказчика внесение в систему «Сведений результатов тестирования по классам» может осуществляться не только в школах, но и в районных центрах здоровья. Из районных центров здоровья информация передается в головной информационно-аналитический центр для интеграции данных в целом по городу и включения в систему «Здоровье и образование». Интеграция данных в головном центре осуществляется с помощью другого программного обеспечения системы мониторинга ПЗ.

Программное обеспечение оценки уровня *популяционного психического здоровья* предназначено для автоматизации процесса учета, контроля и оценки психологического состояния и психического развития обучающихся конкретного класса, ступени, школы, районов города и города в целом. В программном обеспечении этого уровня ПЗ реализованы следующие функции:

- создание и поддержка в актуальном состоянии базы данных «Сведения результатов тестирования психического здоровья обучающихся»;
- поддержка в актуальном состоянии базы нормативно-справочного фонда;
- расчет индекса психического здоровья учащихся по всем уровням;
- формирование выходной аналитической информации системы.

Входной информацией для него являются «Сведения о результатах тестирования по классам», полученные с помощью программно-диагностического комплекса оценки индивидуального психического здоровья. Программное обеспечение на основе распределения обследованных по группам психического здоровья позволяет рассчитать интегральный показатель уровня популяционного ПЗ обучающихся (рис. 4). Таким показателем является индекс ПЗ обучающихся, который рассчитывается для конкретного образовательного учреждения, района, города в целом и сравнивается со стандартом благополучия, разработанным и согласованным группой экспертов.

Нами принята единая шкала стандарта благополучия, согласно которой уровень психического здоровья обучающихся считается приемлемым, если индекс (I) здоровья $0,95 \leq I \leq 1,00$; удовлетворительным, если $0,90 \leq I < 0,95$; пониженным, если $0,85 \leq I < 0,90$; низким, если $0,80 \leq I < 0,85$; очень низким, если $0,75 \leq I < 0,80$.

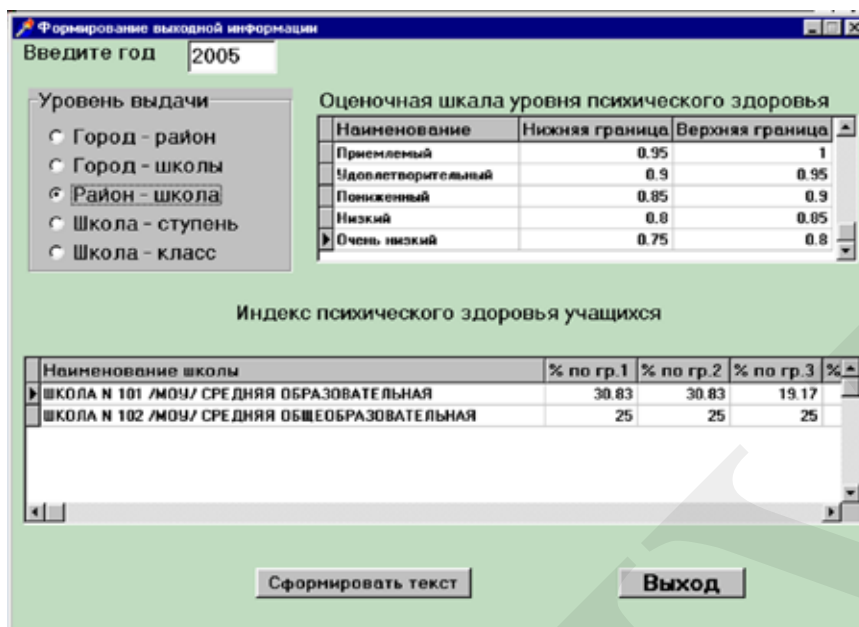


Рисунок 4 – Формирование выходной информации для оценки популяционного психического здоровья

В результате обработки данных формируется выходная информация в виде комплексной динамической характеристики психического здоровья обучающихся, представленной в виде текстовых документов, диаграмм и файлов долговременного архива. Выходная информация предназначена для использования руководителями отделов образования и науки, здравоохранения и социальной защиты для принятия управленческих решений по созданию здоровьесберегающей среды в конкретной школе или классе.

Таким образом, разработанная система «Мониторинг психического здоровья» представляет собой единую технологию сбора и обработки информации и дает возможность организаторам образования любого уровня оценить состояние психического здоровья с целью выявления критических отклонений, требующих вмешательства и осуществления профилактических мероприятий. Мониторинг психического здоровья обучающихся создает совершенно новые подходы к оценке индивидуального и популяционного психического здоровья детей и подростков, на основании которых можно строить и универсальные технологии его коррекции.

Библиографический список

1. **Проблемы** профилактики нарушений психического здоровья школьников. [Текст] /Хамаганова Т. Г., Крылов Д. Н., Даниленко О. В. и др.// Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 71–73.
2. **Левина, И. Л.** Распространенность, типология, клиническая динамика и профилактика школьной дезадаптации [Текст]: автореф. дисс....д.м.н. /И. Л. Левина. – Томск, 2003. – 44 с.

3. **Левина, И. Л.** Мониторинг психического здоровья детей и подростков. Мониторинг психического здоровья [Текст]: мат. межрег. научно-практ. конф., Новокузнецк, 17–18 октября 2006. /И. Л. Левина. – Томск, Новокузнецк, изд-во «Иван Федоров», 2006.

4. **Комплексная** оценка состояния здоровья и развития детей: методическое пособие [Текст] / авт.-сост: Р. И. Айзман, И. Л. Левина, Н. Г. Коновалова и др.; отв. ред. И. Л. Левина – М.: АСТШ, 2006. – 166 с.

5. **Захаренков, В. В.** Общие положения и индивидуальные особенности информационного обеспечения программы «Здоровье и образование» [Текст] / В. В. Захаренков, И. В. Вибляя//Вестник Российской академии естественных наук, западно-сибирское отделение, вып. 9. – Кемерово, 2007. – С. 81–85.

УДК 371.71:613

Жилина Наталья Михайловна

Доктор технических наук, профессор кафедры медицинской кибернетики и информатики Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию» (ГОУ ДПО НГИУВ Росздрава), главный специалист отдела информационной поддержки и анализа медико-статистических баз данных Муниципального учреждения «Кустовой медицинский информационно-аналитический центр», ivc@ivcgzo.nkz.ru, Новокузнецк

А. Е. Фадеева

**АНАЛИЗ ВЫХОДНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПОДСИСТЕМЫ
АИС СГМ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ»
В ДИНАМИКЕ ЗА 2006–2008 ГГ., Г. НОВОКУЗНЕЦК**

Zhilina Natalia Michajlovna

The doctor of technical sciences, the professor of the department of medical cybernetics and information theory GOU DPO «Novokuznetsk state institute of improvement of doctors» Roszdrava, the specialist of the division of information support and analysis of the medical-statistical data bases division of the Municipal authority «Sectional medical information-analytical centre», ivc@ivcgzo.nkz.ru, Novokuznetsk

А. Е. Fadeeva

**THE ANALYSIS OF THE TARGET INFORMATION
OF THE AUTOMATED INFORMATION SYSTEM OF SOCIALLY-
HYGIENIC MONITORING «HEALTH AND FORMATION»
IN DYNAMICS FOR 2006–2008, NOVOKUZNETSK**

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей является одной из самых актуальных для нашего общества. Для поддержания здоровья детей на приемлемом уровне необходима интеграция гигиенических, профилактических, диагностических, лечебных и реабилитационных технологий [1; 2]. Для того чтобы решать возникающие проблемы, прежде всего, необходимо их своевременно выявлять, а для этого необходимо знать достоверную, актуальную на сегодняшний день картину [3], отражающую состояние здоровья школьников и педагогов.

Цель и задачи исследования: Провести динамический анализ за 2006–2008 гг. состояния здоровья школьников и педагогов, провести редукцию выходной информации по блокам АИС «СГМ» (Здоровье и образование) с помощью факторного анализа.

Материалы и методы. Анализ состояния здоровья школьников г. Новокузнецка проведен на основе выходной информации многоотраслевой автоматизированной системы социально-гигиенического мониторинга (АИС «СГМ») за 2006–2008 гг. Для выполнения статистических расчетов применялся программный пакет SPSS, версия 13.0.

Результаты исследования. Подсистема «Здоровье и образование» включает в себя четыре блока:

1. Здоровье школьников и педагогических работников.
2. Мониторинг психологического состояния и психического здоровья школьников.
3. Педагогический мониторинг.
4. Условия обучения.

Подсистема «*Мониторинг психологического состояния и психического здоровья*» выявляет тенденции в психологическом состоянии и уровне психического здоровья учащихся, определение психологических проблем конкретного школьника, класса, школы, района города для оказания необходимой психокоррекционной или дидактической помощи, способствующей успешности школьников в образовательном процессе.

Подсистема «*Педагогический мониторинг*» интегрирует показатели характеристики школы, организации учебного процесса, системы школьного физического воспитания, показатели результатов учебной деятельности, показатели организации здоровьесберегающей деятельности по отчетным данным образовательных учреждений города.

Целью подсистемы «*Условия обучения*» является анализ существующих условий обучения, организация и проведение вневедомственного контроля по соблюдению санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, создание условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья в образовательных учреждениях.

Основной целью АИС СГМ «*Здоровье школьников и педагогических работников*» является выявление причин неблагополучия в состоянии здоровья с выходом на первопричину его негативных проявлений на основе совершенствования информационного обеспечения путем наблюдения, прогнозирования, анализа, интеграции и оценки изменений показателей здоровья школьников и педагогических работников (ЗШИПР).

Интегрированный индекс благополучия в системе «Здоровье и образование» вычислен согласно единой технологии расчета интегрированных показателей, принятой при разработке АИС СГМ [1; 2]. Интегрированный показатель оценивается по единой шкале лингвистических переменных, где значение 1 соответствует максимально высокому уровню интегрированного показателя, значение, не превышающее 0,7, соответствует крайне низкому уровню.

В настоящее время *интегрированный индекс благополучия* включает в себя обобщенный показатель здоровья школьников и педагогических работников, интегрированный индекс психологического состояния и психического здоровья школьников, обобщенную оценку состояния учебного процесса и условий обучения.

В таблице 1 представлен индекс интегрального благополучия за 2006–2008 гг. по районам города, там же указано изменение за смежные годы и темп прироста.

Таблица 1 – Индекс интегрального благополучия за 2006–2008 гг. по районам города

Районы	2006			2007			2008
	ИИБ	□(06-07)	темп прироста	ИИБ	□(07-08)	темп прироста	ИИБ
Город	0,86	-0,07	-8,14	0,79	0	0,00	0,79
Центральный	0,86	-0,09	-10,47	0,77	0,04	5,19	0,81
Куйбышевский	0,91	-0,1	-10,99	0,81	-0,01	-1,23	0,8
Орджоникидзевский	0,91	-0,06	-6,59	0,85	-0,04	-4,71	0,81
Кузнецкий	0,85	-0,11	-12,94	0,74	0,01	1,35	0,75
Заводской	0,85	-0,02	-2,35	0,83	-0,03	-3,61	0,8
Новоильинский	0,85	-0,03	-3,53	0,82	0	0,00	0,82

Из таблицы видно, что, в целом, по городу индекс интегрального благополучия в 2007 г., по сравнению с 2006 годом, уменьшился с 0,86 до 0,79 (на 0,07, темп прироста – 8,14). В 2008 году, по сравнению с 2007 годом, ИИБ не изменился, остался на отметке 0,79.

В 2008 году самый низкий индекс благополучия в Кузнецком районе – 0,75, самый высокий – в Новоильинском – 0,82.

В 2007 г., по сравнению с 2006 г., произошло снижение индекса во всех районах города. Наиболее резкое снижение индекса благополучия (с 0,91 до 0,81) произошло в Куйбышевском и Кузнецком районах (с 0,85 до 0,74). Наименьшее снижение наблюдалось в Заводском (с 0,85 до 0,83) и Новоильинском (с 0,85 до 0,82) районах.

В 2008 г. в некоторых районах города индекс продолжил снижаться – в Куйбышевском до 0,8, в Орджоникидзевском до 0,81 и Заводском до 0,8. В Новоильинском районе индекс благополучия остался на уровне 2007 г. – 0,82. А в Центральном и Кузнецком районах несколько увеличился, по сравнению с 2007 г. – в Центральном с 0,77 до 0,81, в Кузнецком с 0,74 до 0,75.

В таблице 2 представлены значения индекса здоровья за 2006–2008 гг. по районам и городу в целом. Там же указано изменение за смежные годы и темп прироста.

Таблица 2 – Изменение индекса здоровья за 2006–2008 гг.

Районы	2006			2007			2008
	ИЗ	□(06-07)	темп прироста	ИЗ	□(07-08)	темп прироста	ИЗ
Город	0,82	0	0,00	0,82	0,04	4,88	0,86
Центральный	0,8	0	0,00	0,8	0,11	13,75	0,91
Куйбышев.	0,87	0,04	4,60	0,91	-0,03	-3,30	0,88
Орджоник.	0,87	0,04	4,60	0,91	0,05	5,49	0,96
Кузнецкий	0,85	-0,11	-12,94	0,74	-0,06	-8,11	0,68
Заводской	0,85	-0,02	-2,35	0,83	0,08	9,64	0,91
Новоильинский	0,86	-0,04	-4,65	0,82	0,1	12,20	0,92

Из таблицы видно, что значение индекса здоровья по городу, в целом, в 2008 г. увеличилось, по сравнению с 2007 и 2006 гг. (с 0,82 до 0,86, темп прироста 4,88%).

В Центральном районе в 2007 г., по сравнению с 2006 г., значение ИЗ не изменилось, осталось равным 0,8, а в 2008 г., по сравнению с 2007 г., ИЗ в Центральном районе увеличился (с 0,8 до 0,91, темп прироста 13,75%).

В Куйбышевском районе в 2007 г. значение индекса здоровья, по сравнению с 2006 годом, выросло на 0,04, но в 2008 году ИЗ снизился с 0,91 в 2007 г. до 0,88 в 2008 г.

В Орджоникидзевском районе на всем анализируемом периоде индекс здоровья растет, если в 2006 году значение ИЗ было равно 0,87, то в 2008 г. оно равно 0,96.

В Кузнецком районе, напротив, индекс здоровья снижается на всем анализируемом периоде (2006–2008 гг.) Если в 2006 году значение ИЗ было равно 0,85, то в 2007 году оно уже – 0,68.

В Заводском и Новоильинском районах в 2007 годы, по сравнению с 2006 годом, наблюдалось снижение индекса здоровья (на 0,02 в Заводском и на 0,04 в Новоильинском). Но в 2008 году индекс здоровья опять увеличился с 0,83 до 0,91 в Заводском районе и с 0,82 до 0,92 в Новоильинском.

В 2008 г., по сравнению с 2007 г., *индекс здоровья детей от 6 до 9 лет*, в целом, по городу несколько **снизился** – с 0,88 в 2007 г. до 0,87 в 2008 г.

Самое низкое значение индекса зарегистрировано в Кузнецком районе – 0,71, самое высокое – в Новоильинском – 0,96.

В 2008 г., по сравнению с 2007 г., **снижение индекса** зарегистрировано в следующих районах: Кузнецком (с 0,82 до 0,71), Куйбышевском (с 0,91 до 0,86), Орджоникидзевском (с 0,91 до 0,87).

Индекс здоровья детей от 6 до 9 лет **увеличился** в Центральном (с 0,79 до 0,82), Заводском (с 0,88 до 0,91) и Новоильинском (с 0,86 до 0,96) районах.

Пониженное значение индекс здоровья детей от 6 до 9 лет наблюдается в школах: № 4, № 50, № 100, № 71. *Очень низкое значение* индекса в школе-интернате № 38 и гимназии № 10.

В целом по городу в 2008 г. *индекс здоровья детей от 10 до 14 лет* **увеличился**, по сравнению с 2007 г., на 0,16 – с 0,74 в 2007 г. до 0,9 в 2009 г.

Самое низкое значение индекса зарегистрировано в Кузнецком районе – 0,64, самое высокое в Центральном – 1,00 и Орджоникидзевском – 1,00.

В 2008 г., по сравнению с 2007 г., **снижение** индекса зарегистрировано в следующих районах: Кузнецком (с 0,78 до 0,64) и Заводском (с 0,92 до 0,87).

Индекс здоровья детей от 10 до 14 лет **увеличился** в Центральном (с 0,73 до 1,00), Куйбышевском (с 0,85 до 0,95), Орджоникидзевском (с 0,93 до 1,00) и Новоильинском (с 0,91 до 0,93) районах.

Индекс здоровья детей от 10 до 14 лет *пониженный* в школах № 79, № 93, № 102. *Низкое значение* индекса в гимназии № 46 и школах: № 100, № 91, № 31, № 96, № 71 и № 50. *Очень низкое значение* индекса в школе № 21, лицее № 104 и гимназии № 10.

Индекс здоровья детей от 15 до 17 лет в 2008 г., по сравнению с 2007 г., **увеличился** как в целом по городу, так и в каждом из районов. В целом по городу индекс увеличился с 0,76 в 2007 г. до 0,76 в 2008 г.

Наиболее существенное **увеличение** индекса отмечено в Орджоникидзевском (с 0,7 до 0,99), Куйбышевском (с 0,8 до 0,66) и Центральном (с 0,82 до 0,70) районах. Также незначительное увеличение индекса зарегистрировано в Кузнецком (с 0,49 до 0,52), Заводском (с 0,81 до 0,85) и Новоильинском (с 0,78 до 0,83) районах.

Пониженный индекс зафиксирован в школах: № 28, № 81, № 26, № 16, № 9, № 36 и гимназии № 32. *Низкий индекс* в школах: № 93, № 22, № 96, № 69, № 97, № 78 и гимназии № 10. *Очень низкий индекс* в школах: № 21, № 100, № 50 и № 71.

В целом по городу индекс здоровья педагогов в 2008 г., по сравнению с 2007 г., **уменьшился** на 0,06 – с 0,99 в 2007 г. до 0,93 в 2008 г.

Самое низкое значение индекса зарегистрировано в Кузнецком районе – 0,88, самое высокое – в Центральном (1,00) и Заводском (1,00) районах.

Значение индекса **уменьшилось** в Куйбышевском (с 1,00 до 0,91) и Кузнецком (с 0,94 до 0,88) районах.

Индекс **увеличился** в Центральном (с 0,97 до 0,1), Орджоникидзевском (с 0,97 до 0,98), Заводском (с 0,95 до 1,00) и Новоильинском (с 0,92 до 0,97) районах.

Индекс здоровья педагогов *пониженный* только в одной школе – № 100.

Следующий этап исследования – это *интеграция выходной информации по блокам АИС «СГМ» (Здоровье и образование) с помощью факторного анализа*.

Главными целями факторного анализа являются: *сокращение* числа переменных (*редукция данных*) и *определение структуры* взаимосвязей между переменными, т. е. *классификация переменных*. Поэтому факторный анализ используется или как *метод сокращения данных*, или как *метод классификации*.

Анализ главных компонент. Пример, в котором две коррелированные переменные объединены в один фактор, показывает главную идею факторного анализа или, более точно, *анализа главных компонент*. Если пример с двумя переменными распространить на большее число переменных, то вычисления становятся сложнее, однако основной принцип представления двух или более зависимых переменных одним фактором остается в силе.

Для блока «Здоровье школьников и педагогов» выходной информацией являются интегрированные *индексы здоровья детей по возрастным группам* (6–9, 10–14, 15–17 лет), а также *педагогических работников* по школам города.

По блоку «Психическое здоровье школьников» выходной информацией является *индекс психического здоровья* школьников, вычисленный для ряда учебных заведений г. Новокузнецка.

По блоку «Педагогический мониторинг» выход – это интегрированный индекс *успешности педагогического процесса*, рассчитанный для 17 школ города.

Полученные результаты сведены в таблицу 3 исходных данных для проведения факторного анализа.

Таблица 3 – Таблица исходных данных для проведения факторного анализа

Название учебного учреждения	Индекс здоровья школьников и педагогов за 2006 г.				Индекс психического здоровья	Индекс успешности образовательного процесса
	6–9 лет	10–14 лет	15–17 лет	педагоги		
Школа-гимназия № 44	0,85	0,94	0,88	0,90	1,00	0,75
Школа-гимназия № 46	0,88	0,92	0,82	0,80	1,00	0,77
Школа-гимназия № 73	0,83	0,90	0,64	0,82	1,00	0,78
Школа № 79	1,00	0,97	0,86	0,88	0,58	0,62
Школа № 14	0,94	0,87	0,80	0,72	0,93	0,75
Школа № 102	0,76	0,92	0,69	0,80	0,65	0,76
Школа № 26	0,88	0,87	0,80	0,65	0,58	0,68
Школа № 36	0,93	0,92	0,62	0,63	0,66	0,68
Школа № 61	0,96	0,86	0,75	0,89	0,93	0,8
Школа № 1	0,99	1,00	0,90	0,85	1,00	0,8
Школа № 8	0,99	0,98	0,83	0,82	0,96	0,77
Школа № 72	0,96	0,94	0,80	0,71	1,00	0,78
Школа № 100	0,94	0,88	0,72	0,80	1,00	0,73
Школа № 24	0,91	0,93	0,99	0,81	0,62	0,65
Школа № 50	0,87	0,85	0,62	0,92	1,00	0,69
Школа № 107	0,92	0,92	0,82	0,57	0,87	0,64

Факторный анализ по методу главных компонент проведен в пакете SPSS, версия 13.0. В таблице 4 представлены результаты факторного анализа с вращением варимакс – выдачи всех общностей (Communalities).

Таблица 4 – Результаты факторного анализа: общности

Communalities

	Initial	Extraction
Дети 6–9 лет	1,000	0,494
Дети 10–14 лет	1,000	0,676
Подростки 15–17 лет	1,000	0,705
Педагоги	1,000	0,382
Психическое здоровье	1,000	0,752
Индекс успешности	1,000	0,772

Extraction Method: Principal Component Analysis.

В таблице 5 приводятся первичные (описательные) статистики:

Таблица 5 – Результаты факторного анализа: первичные статистики

Total Variance Explained

Com- po- nent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Vari- ance	Cumu- lative %	Total	% of Vari- ance	Cumu- lative %	Total	% of Vari- ance	Cu- mula- tive %
1	1,936	32,262	32,262	1,936	32,262	32,262	1,895	31,585	31,585
2	1,845	30,757	63,019	1,845	30,757	63,019	1,886	31,433	63,019
3	0,860	14,328	77,347						
4	0,644	10,732	88,079						
5	0,440	7,338	95,417						
6	0,275	4,583	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

По таблице 5 можно увидеть, что первый фактор имеет наибольшее значение и объясняет 32,3% суммарной дисперсии. Значение второго фактора немного меньше значения первого. Он объясняет 30,8% суммарной дисперсии. Значения следующих факторов меньше единицы, поэтому согласно методу главных компонент они не берутся в рассмотрение. Мы классифицировали переменные для дальнейшего анализа, выделив два фактора. Такая двухфакторная модель объясняет 63,0% суммарной дисперсии.

Таким образом, определились два фактора (главные компоненты):

Первый фактор	Второй фактор
Здоровье детей 6–9 лет	Здоровье педагогов
Здоровье детей 10–14 лет	Психическое здоровье школьников
Здоровье подростков 15–17 лет	Успешность образовательного процесса

Факторы независимы между собой, а внутри компонент переменные коррелированы. Содержательно это может быть интерпретировано следующим образом: на представительной выборке (17 школ г. Новокузнецка) подтвержден вывод о том, что *здоровье педагогов* тесно взаимосвязано с *успешностью образовательного процесса и психическим здоровьем учащихся*. Отдельным фактором выделено *здоровье школьников*, в который методом главных компонент объединены все возрастные группы учащихся. Это также логичный результат, так как здоровье школьников зависит от многих факторов, не использованных в проведении настоящего анализа (наследственное здоровье, образ жизни, качество оказания медицинской помощи, экологическая среда и т. д.).

Разумная интерпретация полученного результата применения метода главных компонент на данном примере свидетельствует о том, что редукция данных АИС «СГМ» (Здоровье и образование) выполнена достаточно успешно.

Заключение. Межотраслевая автоматизированная информационная система социально-гигиенического мониторинга интегрирует подсистемы разного прикладного и технологического содержания, широко охватывая проблематику. В системе предложено реализовать функции управления на всех уровнях иерархии системы управления в системе «Здоровье-Образование»: от учрежденческого до районного, ведомственного, и муниципального уровней. Основные функции системы образуют замкнутый цикл управления: учет первичной информации (создание и ведение баз данных), отчетность, анализ, прогноз, рекомендации по управляющим воздействиям.

Таким образом, в рамках создания и функционирования АИС СГМ предложен и реализован комплексный научный подход к построению интегрированных территориальных систем поддержки мониторинга и управления охраной здоровья, состоящий в сочетании широкого комплекса информационных технологий и математических методов, их адаптации и применения для задач мониторинга и формирования решений по управлению охраной здоровья.

Библиографический список

1. **Бессоненко, В. В.** Медико-демографические аспекты воспроизводства населения Сибири [Текст]/ В. В. Бессоненко, А. И. Бабенко // Бюлл. Сиб. отд. АМН СССР. – 1986. – № 2. – С. 70–74.
2. **Чеченин, Г. И.** Концептуальные подходы разработки автоматизированной системы социально-гигиенического мониторинга [Текст]/ Г. И. Чеченин, Н. М. Жилина, Т. А. Сапрыкина и др. // Взаимодействие образовательных, хозяйственных и административных структур в регионе: в сб. материалов 3-й межрегиональной науч.– практ. конф. – Кемерово, 2000. – С. 138–139.
3. **Чеченин, Г. И.** Методические и организационные подходы к разработке социально-гигиенического мониторинга в крупном промышленном городе [Текст]/ Г. И. Чеченин, Ю. В. Рузаев, Н. М. Жилина и др. // Вопросы санитарно-гигиенического обеспечения населения: Сб. науч. тр. – Новокузнецк, 2000. – С. 7–10.

УДК 372.879.6

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры, руководитель лаборатории проблем психического здоровья НИИ КППЗ СО РАМН, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Куниц Светлана Евгеньевна

Главный специалист Кустового медицинского информационно-аналитического центра, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Соседко Сергей Юрьевич

Инженер-программист, главный специалист Кустового медицинского информационно-аналитического центра, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**АИС СГМ. ПОДСИСТЕМА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
МОНИТОРИНГ». СОСТОЯНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Levina Irina Leonidovna

The doctor of medical sciences, the professor of chair, the head of laboratory of problems of mental health of scientific research institute KPGPZ from the Russian Academy of Medical Science, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Svetlana Evgenevna Kunts

The main expert of the Sectional medical information-analytical centre, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Sergey Jurevich Sosedko

The engineer-programmer, The main expert of the Sectional medical information-analytical centre, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**АИС СГМ. THE SUBSYSTEM “PEDAGOGICAL MONITORING”.
CONDITION OF FIZKULTURNO-IMPROVING WORK IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS.**

Проблема низкого уровня здоровья школьников является одной из актуальных научных проблем современного образования и решается посредством создания здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях, прогнозирования ее развития, внедрения здоровьесберегающих технологий обучения, формирования единой информационной системы показателей физического, психического развития, состояния здоровья и образа жизни детей школьного возраста.

Здоровьесберегающая деятельность, как и любая другая деятельность в образовательном учреждении должна опираться на анализ исходных методологических позиций, возможностей и ресурсов школы, имеющихся достижений [1]. Прежде чем разрабатывать и внедрять образовательные программы, необходимо осуществить мониторинг учебного процесса.

Сотрудниками ряда научных, медицинских и образовательных учреждений г. Новокузнецка разработана и внедрена система оценки качества орга-

низации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях «Педагогический мониторинг», осуществляемой в структуре автоматизированной информационной системы «Социально-гигиенический мониторинг здоровья населения» (АИС «СГМ»). Основная цель такого мониторинга – определение степени соответствия системы школьного обучения и показателей здоровьесберегающей деятельности оптимальной модели организации учебного процесса [2].

Педагогический мониторинг здоровья обучающихся, по мнению ряда авторов, должен представлять собой систему психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий по наблюдению, измерению, анализу, оценке и прогнозу состояния здоровья по параметрам физического и психического развития, психофизиологической и функциональной подготовленности, уровня знаний, умений и навыков учащихся [3]. Мониторинг призван решать информационные, диагностические, коррекционные и контрольные педагогические задачи в соответствии с задачами образования. Целью мониторинга является определение целесообразности, приоритетности, эффективности управленческих решений, рациональности использования здоровьесберегающих педагогических средств, реализуемых в воспитательно-образовательном процессе, а также психолого-педагогических, оздоровительных и других мероприятий по его оптимизации.

Педагогический мониторинг обеспечивает педагогов и администрацию школы качественной своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений, определяет, насколько формы, методы обучения, режим учебной работы адекватны заявленным целям и возрастным особенностям школьников.

Мониторинг, будучи тесно связанным с медицинским, психологическим и социологическим отслеживанием, означает особо пристальное внимание к процессам физического, психического и личностного развития учащихся. Здесь речь идет не о результатах обучения (накопления знаний, усвоения умений и формирования навыков), а в целом о процессе формирования личности учащихся, культуры здоровья, здорового образа жизни.

При внедрении педагогического мониторинга основное внимание направляется на процессуальные характеристики обучения, т. е. на особенности течения самой воспитательно-образовательной деятельности (ее трудности, препятствия, искажения), а также характер ее влияния на развитие и здоровье школьников.

Именно эти основания лежали в основе разработки блока АИС СГМ «Педагогический мониторинг». *Основными объектами и, соответственно, разделами педагогического мониторинга в системе являются: 1) характеристика школы; 2) организация учебного процесса; 3) система школьного физического воспитания; 4) результаты учебной деятельности; 5) организация здоровьесберегающей деятельности.*

Фактические данные вносятся в соответствующие электронные формы сотрудниками общеобразовательных учреждений, ответственными за

мониторинг, и представляются в районные Центры медико-психолого-педагогического сопровождения («Центры здоровья») одновременно со сдачей годового отчета в Комитет образования и науки администрации г. Новокузнецка. В районном центре здоровья детей информация подвергается проверке, анализу и в автоматизированном режиме передается в Кустовой медико-информационный аналитический центр для включения в общегородскую АИС «СГМ».

Для каждого критерия по всем пяти разделам определены целевые показатели или нормативы, которые формируются согласно нормативным документам, регламентирующим деятельность общеобразовательных учреждений и фактическим данным. Система предусматривает использование и экспертных значений, представляющих собой модель благополучия образовательных учреждений. Модель благополучия создана в результате работы группы экспертов путем согласования нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений и фактических данных.

Основная цель блока «Педагогический мониторинг» – определение степени соответствия показателей деятельности общеобразовательных учреждений, в том числе системы школьного физического воспитания и здоровьесберегающей деятельности, модели благополучия организации учебного процесса.

Модель благополучия предусматривает расчет интегрированного индекса успешности воспитательно-образовательного процесса, который, в свою очередь, входит в индекс благополучия муниципальной образовательной системы, являющегося целостным представлением (интеграцией) показателей всех блоков системы «Здоровье и образование» [2].

Педагогический мониторинг в рамках функционирования АИС СГМ «Образование и здоровье» осуществляется в 60 общеобразовательных учреждениях муниципальной системы образования г.Новокузнецка с 2006 года. Его интегрированные результаты в виде индекса успешности образовательного процесса представлены в табл. 1.

Таблица 1 – **Индекс успешности образовательного процесса в ОУ г. Новокузнецка**

Район города	Годы		
	2006	2007	2008
По городу в целом	0,82	0,76	0,71
Центральный	0,82	0,75	0,74
Куйбышевский	0,85	0,78	0,75
Орджоникидзовский	0,85	0,78	0,6
Кузнецкий	0,72	0,75	0,75
Заводской	0,88	0,74	0,64
Новоильинский	0,85	0,84	0,79

Примечания: В АИС СГМ принята единая шкала оценки уровней индексных, обобщенных и интегрированных значений показателей (I) с соблюдением следующих условий:

– приемлемый,	если $0,95 \leq I \leq 1,00$.
– удовлетворительный,	если $0,90 \leq I < 0,95$
– пониженный,	если $0,85 \leq I < 0,90$
– низкий,	если $0,80 \leq I < 0,85$
– очень низкий	если $0,75 \leq I < 0,80$

Как видно из таблицы, показатели деятельности общеобразовательных учреждений г. Новокузнецка в низкой степени соответствуют модели благополучия организации учебного процесса, причем в динамике лет это несоответствие имеет тенденцию к увеличению.

Рассмотрим более подробно, из чего складываются эти показатели и что является причиной их снижения. Для этого используем данные мониторинга за 2007–2008 и 2008–2009 учебные годы (таб. 2).

Таблица 2 – Показатели успешности образовательного процесса в ОУ г. Новокузнецка

Наименование показателя	Нормативное значение	Фактическое значение		Темп прироста	Индексное значение (2008 год)
		2007–08 уч. г.	2008–09 уч. г.		
Характеристика школы		0,763	0,689	– тенденция	
1	2	3	4	5	6
Наполняемость школы	100%	72,1	83,9	16,4	0,78
Удельный вес профильных классов	100%	100	117	17,4	0,67
Внедрение новых пед. технологий	1	1	0,83	-16,7	0,83
Использование экспер. программ	25	6,52	9,17	40,6	0,197
Организация учебного процесса		0,765	0,749	– тенденция	
Режим работы школы	6-дневка	5,98	5,92	-0,988	0,96
Средняя наполняемость 1-х классов	25 чел.	24,1	25,8	6,7	0,82
Средняя наполняемость 5-х классов	2 чел.	23,7	24,1	1,83	0,88
Средняя наполняемость 9-х классов	25 чел.	19,3	19,2	-0,43	0,66
Средняя наполняемость 11-х классов	25 чел.	22,5	24,6	9,47	0,78
Объем домашнего задания: 1-е классы	60 мин.	50	40	-20	0,67
Объем домашнего задания: 5-е классы	150 мин.	145	138	-4,6	0,88
Объем домашнего задания: 9-е классы	240 мин.	198	233	17,6	0,96
Объем домашнего задания: 11-е классы	240 мин.	240	240	0	1
Система школьного физическо-го воспитания		0,635	0,578	– тенденция	

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
Количество уроков физкультуры	180 мин	118	108	-8,45	0,58
Наличие спортсекций	1 (есть)	1	0,83	-16,7	0,83
% посещающих секции	25	45,3	37,8	-16,7	0,76
% не занимающихся ФК по мед.показаниям	3	1,85	1,05	-43,3	1
% подготовительной группы ФК	12	10,8	10,1	-6,64	0,83
% основной группы ФК	75	85	84,5	-0,58	0,966
% группы ЛФК	10	8,04	5,35	-33,5	0,836
Кол-во общешкольных оздоровительных мероприятий в год	4	71	67,8	-4,46	1
% детей, охваченных оздоровительными мероприятиями	100	95,4	98,6	3,38	0,946
Результаты учебной деятельности		0,802	0,882	+ тенденция	
% занимающихся на «4» и «5»	30	40,9	40	-2,19	0,986
Удельный вес пропусков на 1 ученика	72	22,5	4,38	-80,6	1
Из них по болезни	65	23,4	2,6	-88,9	1
Удельный вес второгодников	2	0	0,113	0,11	0,5
Удельный вес поступивших в ВУЗы	75	84,6	81,1	-4,15	0,69
Удельный вес поступивших в ССУЗы	13	6,95	8,29	19,2	0,48
Удельный вес поступивших в ПУ	9	7,98	2,01	-74,9	0,165
Удельный вес работающих	3	0,469	0,73	55,5	1
Организация здоровьесберегающей деятельности		0,876	0,592	- тенденция	
% охвата обучающихся горячим питанием	100	94,8	63,2	-33,4	0,56
% охвата витаминизацией	100	66	39,2	-40,6	0,349
% обучающихся по предметам здоровьесберегающей направленности.	100	100	126	26,3	0,79
% учителей, использующих в обучении здоровьесберегающие технологии	100	82	94,8	15,6	0,69

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
% участия педагогов в мероприятиях здоровьесберегающей направленности	100	92,7	97,8	5,5	0,66
% участия родителей в мероприятиях здоровьесберегающей направленности	50	87,4	73,6	-15,8	0,72
% участия детей в мероприятиях здоровьесберегающей направленности	100	100	81,7	-18,3	0,788
Индекс успешности учебного процесса		0,764	0,712	– тенденция	

Таким образом, почти по всем разделам оценки качества организации воспитательно-образовательного процесса получена тенденция в виде отрицательной динамики показателей. Исключением являются только увеличившиеся показатели результативности учебной деятельности, хотя и ее показатели не дотягивают до удовлетворительного уровня (рис. 1). Иначе говоря, качество учебной деятельности обучающихся возросло за счет увеличения «стоимости» этой деятельности.

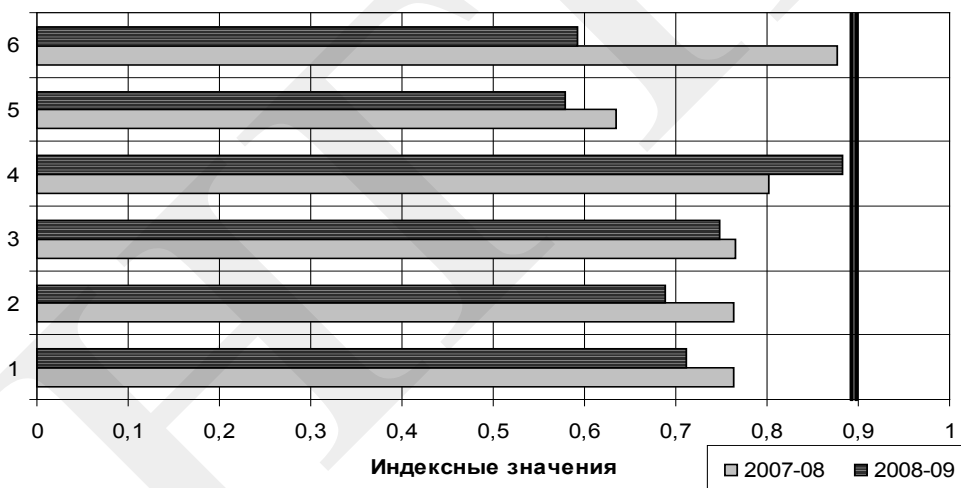


Рисунок 1 – Индекс успешности воспитательно-образовательного процесса в ОУ г. Новокузнецка в 2008–2009 уч. году

- 1 Индекс успешности образовательного процесса
- 2 Характеристика школы
- 3 Организация учебного процесса
- 4 Результат учебной деятельности
- 5 Система физического воспитания
- 6 Организация здоровьесберегающей деятельности

Среди других разделов педагогического мониторинга обращает на себя внимание снижение показателей по двум – системе физического воспитания и организация здоровьесберегающей работы. В 2007–08 учебном году третий урок физической культуры был введен в учебное расписание только в 52,3% обследованных школ, а в 2008–2009 году число таких школ сократилось почти до 30%! Уменьшилось и количество спортивных секций, и число занимающихся в них. Было выявлено несоответствие нормативным значениям по количеству детей, занимающихся в основной, подготовительной и специальных физкультурных группах. Число детей основной группы превышает нормативное значение при незначительной численности детей, занимающихся в подготовительной группе и группах ЛФК. Эти соотношения несколько улучшились, хотя общая тенденция сохраняется.

АИС "Здоровье и образование" (Педагогический блок)
Организация здоровьесберегающей деятельности за 2008 год

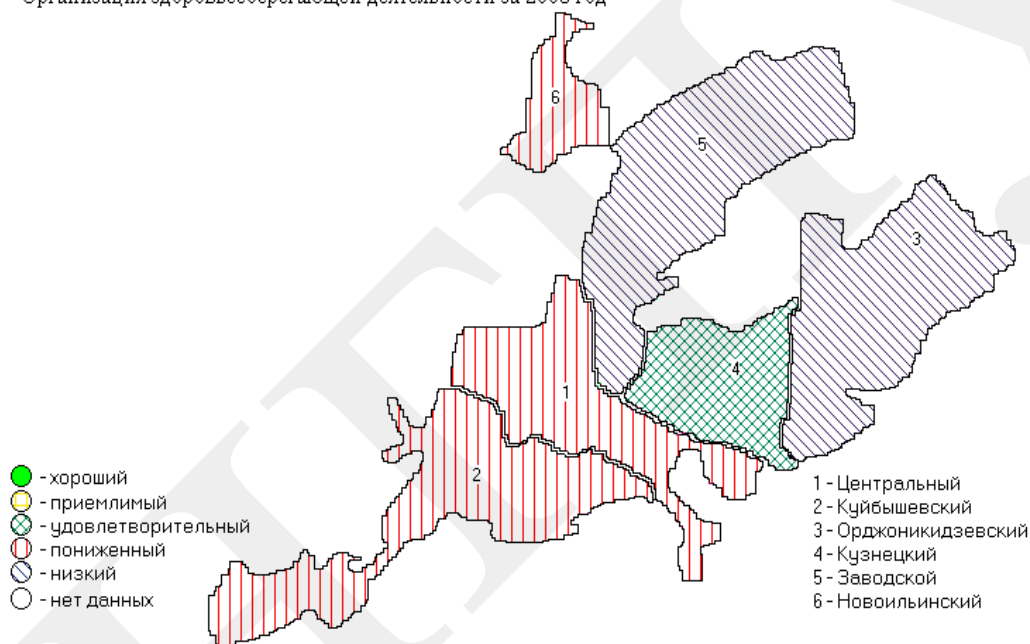


Рисунок 2 – Картограмма состояния организации здоровьесберегающей деятельности в ОУ г. Новокузнецка в 2008–09 уч. году

Обращают на себя внимание значительное снижение показателей охвата детей горячим питанием (с 94,8 до 63,2%) и витаминизацией (с 66 до 39,2%). По показателям вовлеченности в мероприятия здоровьесберегающей направленности обследованные МОУ отстают от нормативных значений. Уменьшилось количество учителей, использующих в обучении здоровьесберегающие технологии. В целом, индекс успешности воспитательно-образовательного процесса по показателям здоровьесбережения с исходно низкого

значения – 0,876 баллов снизился до недопустимого значения – 0,592 (при оптимальном значении 0,95–1,0 балл). Таким образом, мониторинг качества организации здоровьесберегающей деятельности в ряде общеобразовательных учреждений города Новокузнецка свидетельствует о недостаточном уровне здоровьесбережения и необходимости его совершенствования и развития.

Автоматизированная система оценки качества организации воспитательно-образовательного процесса позволяет представить полученные результаты в графическом виде, в виде карты города, на котором соответствующим цветом показано состояние педагогической системы в каждом районе. Так, на рисунке 2 представлены городские районы с указанием степени неблагополучия в системе организации здоровьесберегающей деятельности.

Проведенный педагогический мониторинг позволил выявить в организации воспитательно-образовательного процесса и здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений г. Новокузнецка недостатки, которые могут выступать ориентиром при реализации современных образовательных программ, создания здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях, внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий.

Библиографический список

1. **Организация** и оценка здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях. Руководство для работников образования [Текст] – М.: Моск. гор. фонд поддержки школьного книгопечатания, 2004. – 380 с.
2. **Олещенко, А. М.** Формирование здоровьесберегающего пространства в образовательных учреждениях г. Новокузнецка в рамках целевой программы «Образование и здоровье» [Текст]/ А. М. Олещенко. //Иновационные проекты как условие развития муниципальной системы образования: материалы научно-методического форума VIII городских Дней Науки /под. ред. М. В. Артюхова, Т. С. Шахматовой, Т. Н. Ивочкиной. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – С. 208–211.
3. **Здоровьесберегающая** деятельность в системе образования: теория и практика [Текст]: учебное пособие / под научной ред. Э. М. Казина; ред.коллегия: Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др. – Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2009. – 347 с.

УДК 372.78

Захаренков Василий Васильевич

Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации, директор учреждения РАМН НИИ комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО РАМН, zacharenkov@nvkz.net, Новокузнецк

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, доцент, руководитель лаборатории проблем психического здоровья учреждения РАМН НИИ комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО РАМН, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**СОСТОЯНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ШКОЛЬНИКОВ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО МОНИТОРИНГА**

Zaharenkov Vasily Vasilevich

The doctor of medical sciences, the professor, the deserved doctor of the Russian Federation, the director of establishment of the Russian Academy of Medical Science of scientific research institute of complex problems of hygiene and occupational diseases the Russian Academy of Medical Science, zacharenkov@nvkz.net, Novokuznetsk

Levina Irina Leonidovna

The doctor of medical sciences? the head of laboratory of problems of mental health of establishment of the Russian Academy of Medical Science of scientific research institute of complex problems of hygiene and occupational diseases the Russian Academy of Medical Science, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**THE CONDITION OF MENTAL HEALTH OF SCHOOLBOYS
AND A PROBLEM OF ITS MONITORING**

Автоматизированная информационная система социально-гигиенического мониторинга состояния здоровья субъектов образовательного процесса (АИС СГМ) является подпрограммой муниципальной целевой программы «Образование и здоровье» и представляет собой информационно-аналитическую вертикаль, которая осуществляет сбор, анализ и обмен необходимой информацией о состоянии здоровья субъектов образовательного системы г. Новокузнецка и обеспечивает принятие адекватных решений на всех уровнях от индивидуального до регионального и государственного. Система представлена четырьмя блоками (подсистемами): «Здоровье школьников и педагогических работников», «Условия обучения», «Педагогический мониторинг» и «Психическое здоровье».

Основная цель функционирования подсистемы «Психическое здоровье» – интегрированная оценка психического развития и психологического состояния обучающихся, определение психологических проблем конкретного школьника, класса, школы, района города для оказания необходимой психокоррекционной или дидактической помощи, способствующей успешности школьников в образовательном процессе.

Подсистема (далее будем называть ее системой комплексной оценки психического здоровья школьников) представлена двумя программными обеспечениями, формирующими на «выходе» оценку психического здоровья обучающихся по двум уровням: индивидуальному и популяционному. Выходная информация первого уровня – индивидуального – предназначена для использования психологами, медицинскими работниками, руководителями образовательных учреждений; второго – популяционного – руководителями отделов образования и науки, здравоохранения и социальной защиты.

Система комплексной оценки психического здоровья (ПЗ) школьников работает в г. Новокузнецке более чем в 70% образовательных учреждений. Внедрение системы в образовательные учреждения началось в 2006–2007 учебном году. В качестве пилотных учреждений были выбраны 20 средних общеобразовательных учреждений всех городских районов. Среди выбранных школ были МОУ различных типов: общеобразовательные школы (№ № 1, 4, 8, 26, 79 и др.), гимназии (№ № 46, 73 и др.), школа здоровья (№ 67), санаторная школа-интернат (№ 82). В образовательных учреждениях было установлено программное обеспечение для оценки индивидуального ПЗ, в районных центрах здоровья – для оценки популяционного ПЗ; в качестве головного центра сбора и интеграции информации выступил Кустовой медицинский информационно-аналитический центр (КМИАЦ). В каждой школе обследовались обучающиеся двух классов в трех параллелях – первых, пятых и девярых классах.

Для внедрения системы мониторинга ПЗ в муниципальную систему образования определены ряд задач:

- 1) определить круг специалистов, ответственных за проведение мониторинга в образовательных учреждениях (психологов, системных администраторов, программистов, педагогов и др.);
- 2) провести серию обучающих семинаров для специалистов образовательных учреждений и психологов районных центров, ответственных за проведение мониторинга, с целью ознакомления с технологией компьютерной оценки психического состояния и психического развития обучающихся;
- 3) обеспечить психологов пакетом необходимых диагностических методик и стандартного стимульного материала для проведения обследования;
- 4) ознакомить родителей обучающихся в пилотных образовательных учреждениях с целями и задачами мониторинга и получить от них письменное информированное согласие на обследование детей;
- 5) установить каналы получения дополнительной информации о состоянии здоровья детей.

Уровень психического здоровья обследованных оценивался в виде интегрированного показателя – индекса психического здоровья (I). Нами принята единая шкала оценки показателей, согласно которой уровень психического здоровья школьников считается приемлемым, если индекс (I) здоровья

0,95 ≤ I ≤ 1,00; удовлетворительным, если 0,90 ≤ I < 0,95; пониженным, если 0,85 ≤ I < 0,90; низким, если 0,80 ≤ I < 0,85; очень низким, если 0,75 ≤ I < 0,80.

По единой технологии сбора и обработки данных обследовано 2336 учащихся первых, пятых и девярых классов, всего 108 классов. Результаты мониторинга психического здоровья учащихся 20 школ г.Новокузнецка показали его пониженный уровень (I=0,87). Эта цифра сложилась из 6 районных показателей – от низкого в Заводском (0,81) и Новоильинском (0,82) до приемлемого в Куйбышевском (0,98) и Орджоникидзевском (0,97) районах (рис. 1).

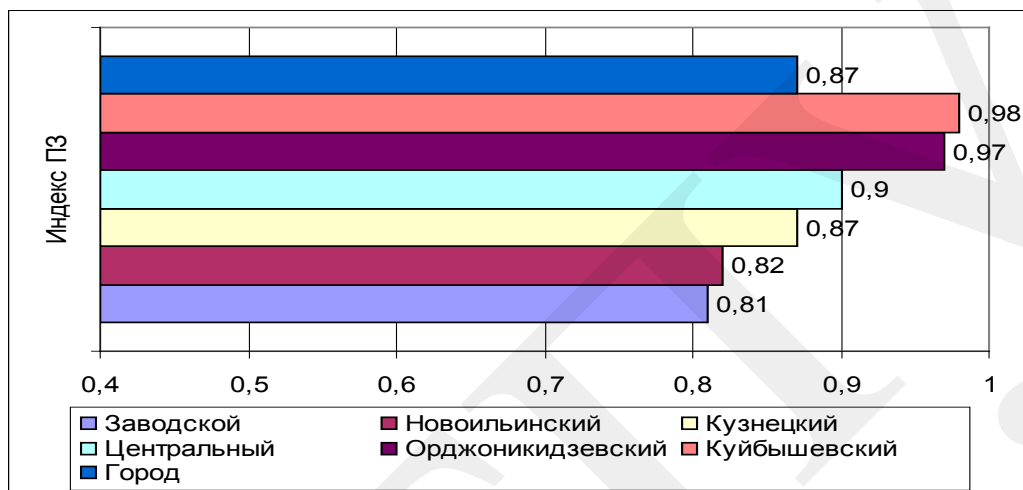


Рисунок 1 – Интегрированный показатель психического здоровья школьников г. Новокузнецка

Был проведен анализ результатов изучения психического здоровья обучающихся начальной, средней и старшей ступени школы – первых, пятых и девярых классов. Такой методический прием позволил нивелировать выявленную тенденцию неравнозначности показателей в разных районах города и уточнить картину состояния психического здоровья обучающихся. Как видно из таблицы 1, уровень психического здоровья школьников каждого района гораздо ниже – значения индекса психического здоровья во всех обследованных школах ниже очень низкого уровня.

Таблица 1. – Индексы психического здоровья школьников по ступеням обучения

Ступень обучения	I группа ПЗ	II группа ПЗ	III группа ПЗ	IV группа ПЗ	Индекс ПЗ
Начальная	32,58	18,71	18,02	30,68	0,61
Средняя	32,6	21,17	19,14	27,09	0,62
Старшая	38,39	15,13	16,53	29,95	0,6

Полученные результаты потребовали дальнейшей работы, в том числе и дополнительного обследования отдельных школьников и классов. В целом, пилотажное внедрение системы оценки индивидуального и общественного психического здоровья школьников показало высокую ее эффективность в виде технологичности проведения контрольно-оценочных процедур, универсальности получаемых показателей с дифференциацией негативных моментов с выходом на их первопричину.

Однако были зафиксированы и трудности, связанные с осуществлением мониторинга. Так, значительно увеличилась нагрузка педагогов-психологов; возникли организационные трудности в ОУ, связанные с изменением планов работы специалистов; медицинские работники отдельных школ не смогли представить информацию по картам развития детей; некоторые родители отказались заполнять анкеты по здоровью детей. Вызывал замешательство психологов объемный диагностический пакет (более 30 методик); появились сложности в объективной оценке показателей по отдельным критериям (эффективности учебной деятельности, клиническому критерию).

Но самое большое затруднение в осуществлении мониторинга ПЗ заключалось в следующем. Его технология предполагает достаточно высокий уровень профессиональной квалификации школьных психологов. К сожалению, предварительное обучение в виде серии семинаров не было достаточным для создания единого квалификационного уровня диагностической компетентности психологов, которая зависит от общего профессионального стажа, опыта диагностической деятельности, имеющейся материально-технической базы, установки на тщательность проведения диагностических процедур. В связи с этим даже такая универсальная система, как «Мониторинг психического здоровья», не обеспечила исключение заведомо недостоверных результатов диагностики. Кроме того, качество проведения диагностических процедур, достоверность и оперативность получаемой информации в значительной степени определяется мотивированностью специалистов школ и районных центров здоровья на данный вид деятельности. Осуществляемая работа, проводимая сверх функциональных обязанностей школьных психологов, должна иметь систему материального и морального стимулирования и требует, соответственно, дополнительного финансирования.

Таким образом, все трудности можно было объединить в несколько групп: организационные, методические, технические, финансовые, психологические, каждая из которых требует своего решения.

Результаты пилотажного исследования обсуждались на методических объединениях, научно-методических советах, заседаниях городского координационного психолого-валеологического совета, научно-практических конференциях. Директорам ОУ было поручено выделить и назначить приказом ответственных лиц за сбор и достоверность исходных данных по блоку «Психическое здоровье».

В последующие годы количество общеобразовательных учреждений г. Новокузнецка, в которые внедрялась система мониторинга психического здоровья обучающихся, увеличилось (данные представлены на рис. 2).

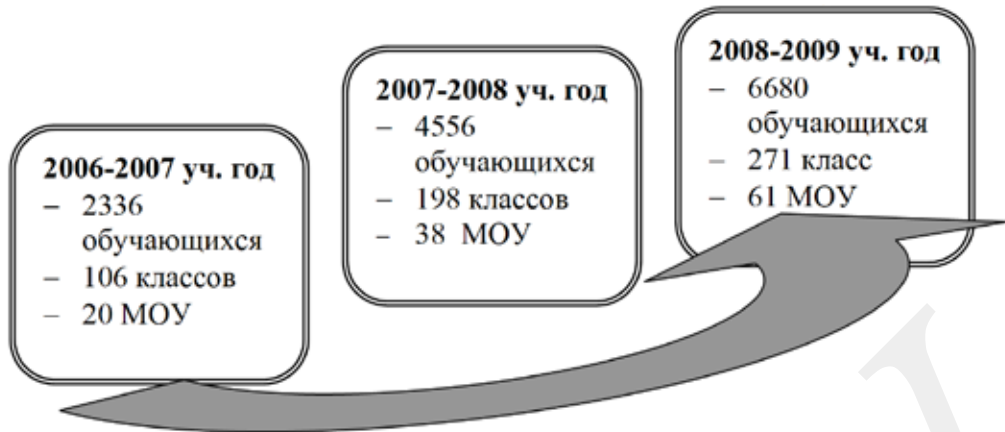


Рисунок 2 – Динамика числа обследованных школьников, классов и образовательных учреждений в системе мониторинга ПЗ за ряд лет

За три учебных года обследовано более 13500 обучающихся первых, пятых и девярых 575 классных коллективов 62 МОУ. Результаты подтвердили ранее полученные низкие показатели психического здоровья детско-подросткового населения ($I=0,65$) и несоответствие реальных данных модельным значениям (рис. 3).

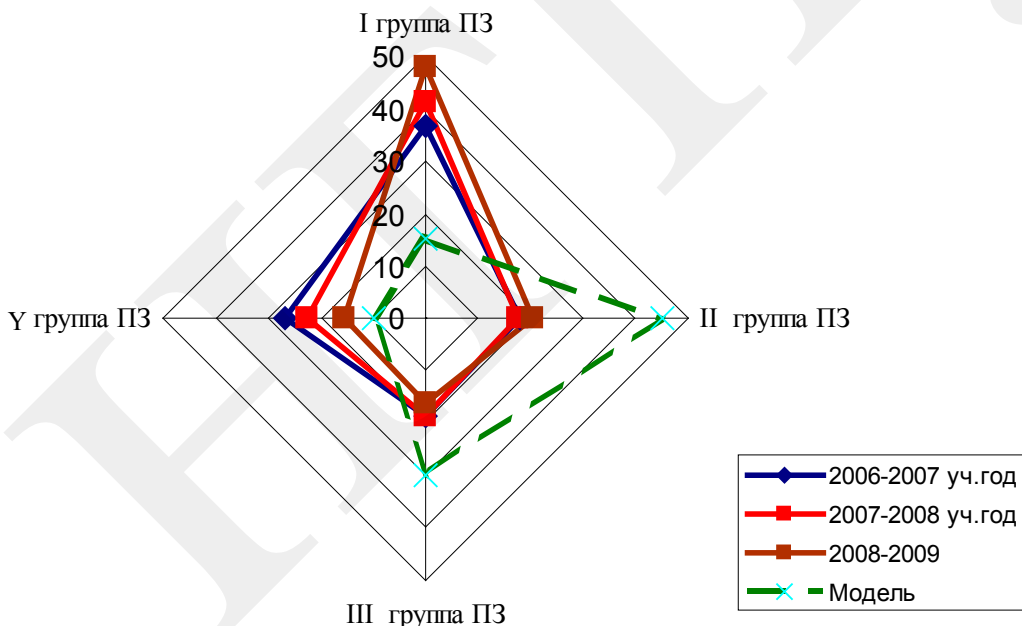


Рисунок 3 – Соотношение модельного и реального значений показателей ПЗ

Анализ показателей уровня ПЗ обучающихся начальной, средней и старшей ступени школы указывает на преобладание низких значений у младших школьников (рис. 4).

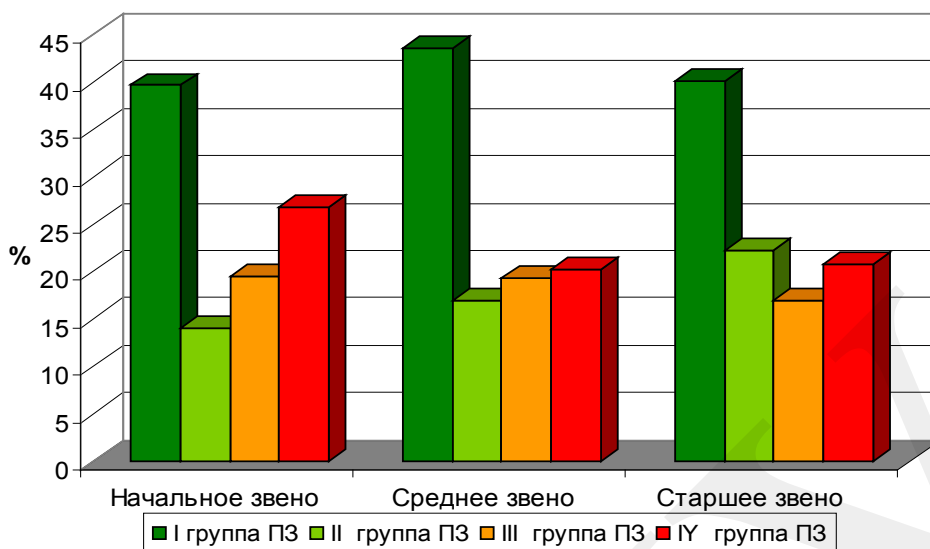


Рисунок 4 – Распределение обследованных школьников по группам ПЗ (по данным 2007–2008 уч. года)

Таким образом, результаты трехлетнего мониторинга свидетельствуют о низком уровне психического здоровья обучающихся – более 60% детей и подростков нуждаются в психологическом сопровождении, а каждый четвертый школьник без помощи психолога не сможет освоить школьную программу.

Одним из достоинств системы «Мониторинг психического здоровья» является создание персонифицированного информационного банка данных о состоянии психического здоровья каждого обследованного школьника. У психолога, работающего с программно-диагностическим комплексом в конкретной школе, есть информация о всех обследованных детях, независимо от даты обследования. Эта информация представлена в электронном виде в табличном формате (таб. 2). Напротив фамилии обследованного указаны количество баллов по каждому критерию и группа ПЗ, которая установлена у данного школьника. Жирным шрифтом выделены те значения, которые превышают нормативные. Данная информация может служить основанием для прогноза успешности учебной деятельности обучающихся, выяснения причин и источников школьных трудностей и оказания адресного психолого-педагогического воздействия.

Как свидетельствует таблица 2, в данном классе из пяти критериев «сработали» (указали на неблагополучие) три: психологический, клинический и критерий биологической предрасположенности. Такая же картина характерна для большинства обследованных классов (рис. 5). На диаграмме стрелками указаны уровни, с которых начинает «работать» соответствующий критерий.

Таблица 2 – Критерии и группа ПЗ учащихся № № класса № № школы

№ п/п	Ф. И.	Возраст	Критерии					Группа ПЗ
			Психологический	Эффективности учебной деятельности	Социально-психологический	Биологической предрасположенности	Клинический	
1	А. А.	7,8	4	0	0	0	2	1
2	А. Е.	7,5	4	4	1	0	2	1
3	А. К.	7	7	2	1	3	5	4
4	Г. А.	7,2	1	2	2	3	2	2
5	Г. Д.	8,6	3	2	0	0	3	3
6	Г. В.	7,6	11	2	2	2	1	3
7	Г. А.	7,3	2	3	0	0	3	3
8	Г. С.	7,9	0	3	3	2	3	4
9	Д. Н.	7,8	10	3	1	10	1	3
10	Д. Я.	8	9	2	0	3	2	3
11	Д. А.	8	5	0	2	3	3	4
12	Е. К.	7,7	3	3	0	0	0	1
13	З. М.	7,3	2	1	0	3	4	4
14	И. С.	7,6	10	2	3	3	3	4
15	К. З.	7,3	12	6	0	5	11	4
16	К. Л.	7,6	6	3	0	3	3	4
17	О. В.	7,3	5	3	1	2	1	2
18	П. Ю.	7,6	2	5	1	3	2	2
19	Р. Ф.	8	0	2	0	0	1	1
20	С. Н.	8,1	3	3	1	0	0	1
21	С. О.	8,2	0	4	0	6	6	4
22	Ш. Д.	7,6	7	6	2	0	1	1
23	Ш. Д.	7,8	11	4	0	6	4	4
24	Ш. К.	7,1	2	2	1	3	1	2

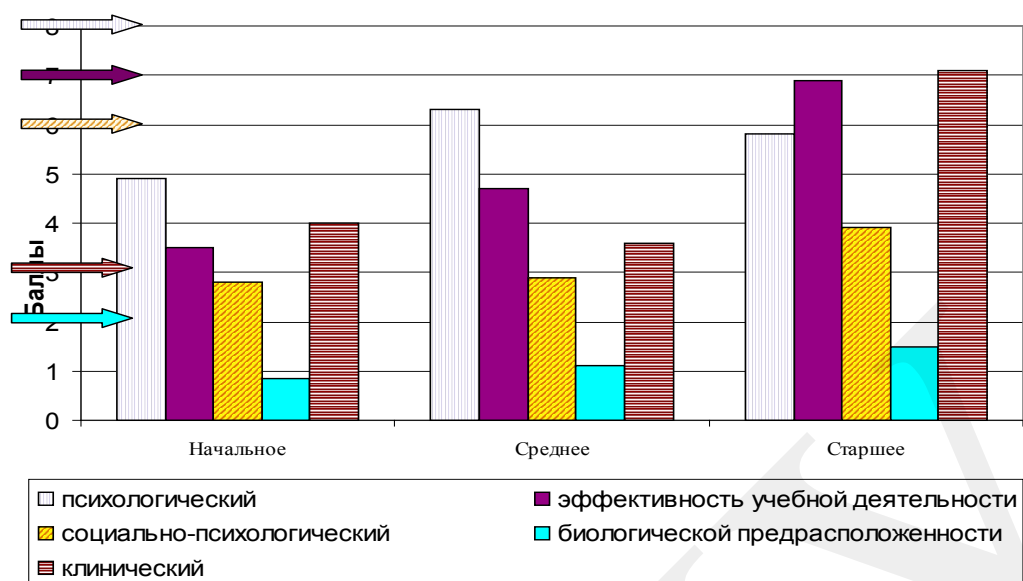


Рисунок 5 – Среднее значение каждого критерия и его «работающий» уровень

По психологическому критерию чаще других определяются высокие показатели тревожности, признаки неблагоприятного психоэмоционального состояния (неуверенности, угнетенности, подавленности, напряжения), реже – низкие показатели умственной работоспособности, еще реже – низкого интеллектуального развития.

Критерий биологической предрасположенности позволяет выявить индивидуально-психологические особенности, обусловленные конституционально-биологическими, экзогенно-органическими, соматическими и социально-психологическими факторами и/или их сочетаниями. Среди последних распространенными являются осложнения беременности и родов, недоношенность, особенности развития психомоторной сферы, неблагополучие в семье.

Клинический критерий свидетельствует о распространенности среди обучающихся астенического синдрома в виде выраженного чувства усталости после занятий, частых головных болей, слабости, головокружений. Нередко диагностируется синдром дефицита внимания с гиперактивностью в виде ослабления произвольного внимания, импульсивности, двигательной расторможенности. Если выявляются специфические нарушения учебных навыков (дислексия, дизграфия, дизкалькулия), то, как правило, они сопровождаются снижением эффективности учебной деятельности.

Трехлетний опыт внедрения в муниципальную систему образования г. Новокузнецка автоматизированной системы оценки, контроля и прогноза уровня психического здоровья обучающихся, осуществляемой в рамках социально-гигиенического мониторинга здоровья участников образовательного процесса, позволил выявить ряд организационных, методических и психологических проблем.

Во-первых, учитывая сложную, многокомпонентную структуру системы «Мониторинг психического здоровья», большую информативную значимость всех показателей и критериев здоровья, при работе с системой требуется тщательная предварительная психологическая диагностика каждого обследуемого школьника и тесное взаимодействие психологов с классными руководителями, родителями, социальными педагогами, медицинскими работниками и руководством школы для получения необходимых дополнительных данных. Игнорирование отдельных показателей, некачественное выполнение диагностических процедур, недополучение данных от родителей и сотрудников образовательного учреждения приводит к тому, что расчетные значения «на выходе» в значительной степени отклоняются от нормативных значений. Так, в некоторых образовательных учреждениях получены данные о состоянии ПЗ, свидетельствующие о преобладании детей с абсолютным психическим здоровьем, т. е. к I группе психического здоровья отнесены 60–100% обследованных.

Доля вероятности этого в реальности есть, но, как показывает практика и десятилетний опыт работы разработчиков системы «Мониторинг психического здоровья», причиной такого положения дел скорее являются ошибки при получении и введении в базу некоторых диагностических данных.

Во-вторых, мониторинг психического здоровья, показавший свою эффективность, являясь частью программы «Образование и здоровье», будет внедрен во все общеобразовательные учреждения города. Это позволит создать уникальную, не имеющую аналогов в Российской Федерации, персонализированную базу данных о состоянии психического здоровья каждого школьника г. Новокузнецка, но требует профессионализма от всех исполнителей, ограничения доступа к базам данных в виде определенного круга лиц, корректного использования полученной информации.

В-третьих, результаты мониторинга, свидетельствуя о низком уровне психического здоровья детско-подросткового населения, требуют разработки и последующего внедрения обучающих, развивающих, коррекционных программ в виде системы мероприятий первичной, вторичной и третичной профилактики, цель которой – целенаправленное и комплексное воздействие для повышения адаптационных возможностей, улучшения психологического состояния и укрепления психического здоровья обучающихся.

Таким образом, использование единой технологии сбора и обработки информации по психологическому состоянию и психическому развитию обучающихся в виде системы «Мониторинг психического здоровья» создает совершенно новые подходы к оценке индивидуального и популяционного психического здоровья детей и подростков, на основании чего можно строить и универсальные технологии его коррекции. Полученные в ходе осуществления мониторинга результаты мониторинга и проблемы его внедрения необходимо выносить на широкое обсуждение специалистов, депутатского корпуса и общественности для привлечения внимания и осуществления повсеместной помощи обучающимся.

РАЗДЕЛ II

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

УДК 37.062

Шелегина Анна Владимировна

Заведующий отделом формирования основ здорового образа жизни Муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения «ДАР», shel-anna@yandex.ru, Новокузнецк

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ППМС-ЦЕНТРА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

Shelegina Anna Vladimirovna

Chif of department by forming bases of health image way of Psychological, Medical and Social Support center "Dar", shel-anna@yandex.ru, Novokuznetsk

THE SYSTEM OF A PUPIL'S HEALTH FORMING USING EDUCATIONAL METHODS BY COOPERATION BETWEEN THE PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL SUPPORT CENTER AND THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Снижение уровня здоровья подрастающего поколения – одна из актуальных проблем современного общества. Большую долю ответственности в решении данной проблемы принято возлагать на образовательные учреждения. Несмотря на повышенное внимание педагогов-исследователей к данному вопросу, неблагоприятные тенденции в состоянии здоровья российских школьников сохраняются. Обращение к данным доклада «О состоянии детей в Российской Федерации» (по итогам диспансеризации 2002 г.), как к одному из наиболее репрезентативных исследований последнего десятилетия, позволяет утверждать, что только 32,1% детей в Российской Федерации признаны здоровыми. В связи с этим возникает ряд вопросов: в силах ли современная система образования изменить неблагоприятные тенденции? Возможно ли решение проблемы здоровья школьника педагогическими средствами? Каково педагогическое влияние на здоровье?

Анализ теоретических основ и практических предпосылок исследуемой проблемы [1; 2; 3; 4; 10 и др.] выявил, что решение проблемы здоровья школьника в системе образовательных учреждений сегодня не представляется возможным в полной мере без взаимодействия школы со специализированными структурами, обладающими необходимыми ресурсами, в качестве которых выступают центры психолого-медико-социального сопровождения. В этой связи особую актуальность приобретает поиск эффективных моделей, направленных на решение проблемы здоровья школьника при взаимодействии образовательного учреждения с ППМС-центром.

На базе МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения «ДАР» г. Новокузнецка создана и апробирована модель системы, обеспечивающей реализацию педагогического процесса развития, формирования и сохранения здоровья школьника при взаимодействии образовательного учреждения с центром. Модель состоит из трех блоков: организационно-целевого, процессуально-деятельностного и контрольно-оценочного (рисунок 1). *Организационно-целевой блок* модели представлен в единстве цели, задач, функций и принципов. Цель модели, заключающаяся в развитии, формировании и сохранении здоровья школьника при взаимодействии образовательного учреждения с центром, достигается посредством решения таких задач, как: организация взаимодействия специалистов центра с субъектами воспитательно-образовательного процесса; содействие положительному развитию морфофизиологических качеств ребенка; обучение школьника основам здорового образа жизни; оптимизация воспитательно-образовательного процесса; повышение компетентности родителей в вопросах создания здоровьесберегающих условий жизнедеятельности ребенка.

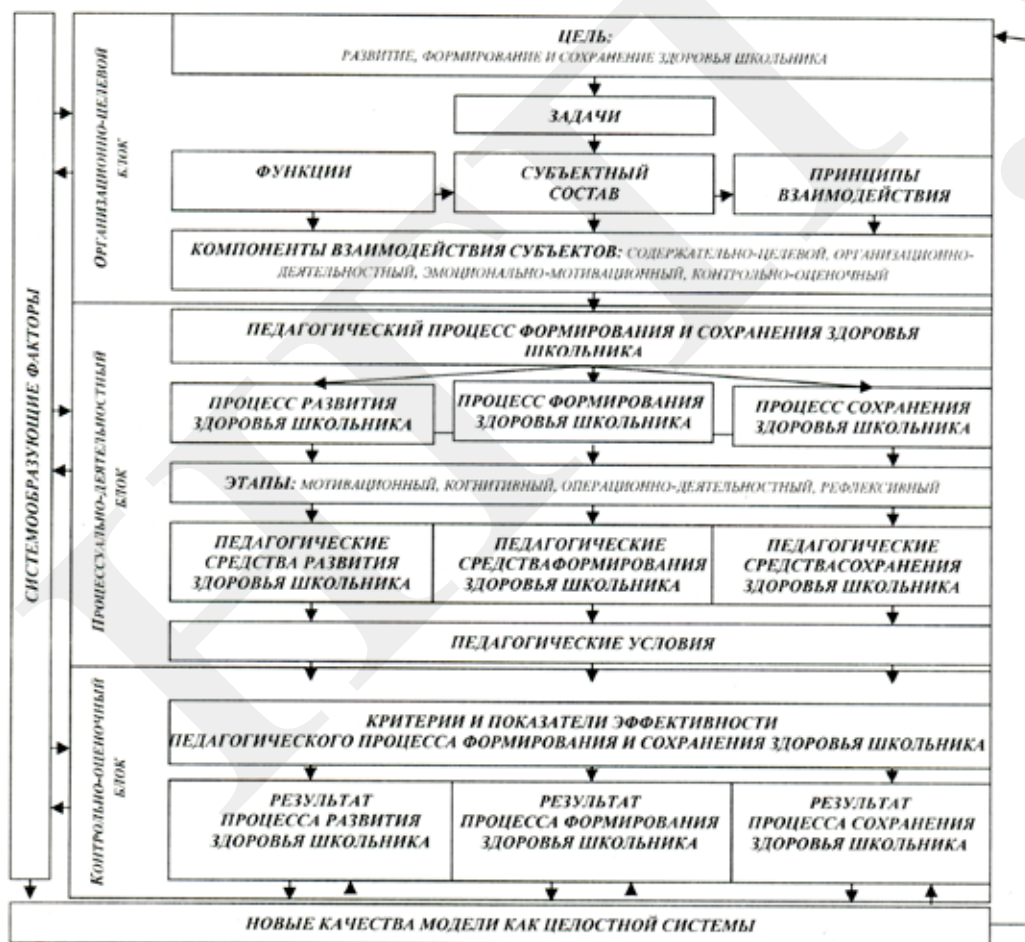


Рисунок 1 – Модель педагогической системы, обеспечивающей реализацию педагогического процесса развития, формирования и сохранения здоровья школьника при взаимодействии образовательного учреждения с центром ПМС

Модель обеспечивает реализацию таких функций, как: просветительская, аксиологическая, развивающая, социализирующая. Здесь же определен субъектный состав с субъект-объектными и субъект-субъектными связями, компоненты их взаимодействия (содержательно-целевой, организационно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, контрольно-оценочный). В данном блоке выделены принципы взаимодействия субъектов системы: сотрудничества, научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, социального партнерств.

Процессуально-деятельностный блок модели определяет и реализует сущность педагогического влияния на здоровье школьника, которая представляет собой комплекс относительно самостоятельных, но вместе с тем взаимосвязанных компонентов (процессов), включающих: *процесс развития здоровья*, обеспечивающий содействие положительным изменениям морфо-физиологических качеств школьника; *процесс формирования здоровья*, направленный на обучение школьника основам здорового образа жизни; *процесс сохранения здоровья*, заключающийся в создании здоровьесберегающих условий обучения и жизнедеятельности. Рассмотрение процессов развития, формирования и сохранения здоровья школьника как педагогических предполагает обучение всех субъектов системы. Поэтому, конструируя модель педагогической системы, необходимо основываться на логике процесса обучения, структуре процесса усвоения и анализе существующих подходов к обучению здоровью и здоровому образу жизни [5; 6; 7; 8]. Исходя из этого, в основу обучения субъектов системы положен деятельностный подход [5], процесс обучения представлен такими этапами, как: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный. *Мотивационный этап* является базовым для становления всех других, поскольку успех деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее. *Когнитивный этап* позволяет развить и удовлетворить потребности всех субъектов в приобретении необходимых знаний. Структура когнитивного этапа представляет собой единство психолого-педагогического и медико-гигиенического блоков. В целом, когнитивный этап, включая в себя совокупность специальных знаний, отражает *теоретическую готовность* всех субъектов модели к здоровьесбережению школьника. Необходимо отметить, что мотивационный и когнитивный этапы должны идти параллельно друг другу, формирование теоретической готовности должно вызывать положительное отношение, желание принять и сделать знания своими убеждениями. Вместе с тем усвоение необходимых знаний будет происходить эффективней, если подкреплено желанием их приобрести. *Операционно-деятельностный этап* интегрирует в себе содержание представленных выше этапов и направлен на формирование умений, необходимых всем участникам модели и появление здоровьесберегающих стратегий поведения. Степень развития данного компонента отражает *практическую готовность* субъектов представленной модели к развитию, формированию, сохранению здоровья школьника. *Рефлексивный*

этап заключается в подготовке субъектов воспитательно-образовательного процесса к самоанализу знаний, умений, навыков в сфере здоровьесбережения.

Несмотря на одинаковую образовательную структуру, все процессы содержат специфичные для каждого цель, содержание, педагогические средства (совокупность видов, форм, методов, приемов, предметных средств [6]). В модели представлены педагогические средства, позволяющие адекватно использовать потенциал взаимодействия образовательного учреждения с центром психолого-медико-социального сопровождения. *При реализации процесса развития здоровья школьника* – сюжетно-ролевая игра, приемы интеграции двигательной и познавательной активности, комплексы ритмической гимнастики, гимнастики для позвоночника. *При реализации процесса формирования здоровья школьника* – обучающие тренинги, использование информационных компьютерных технологий, организация научно-исследовательской деятельности в области здоровьесбережения, развитие волонтерства, направленного на пропаганду здорового образа жизни, социальное проектирование в сфере здоровьесбережения. *При реализации процесса сохранения здоровья школьника* – проведение семинаров-практикумов, районных семинаров и конференций, здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса; практикум для родителей, заседания клуба здоровьесберегающей тематики для родителей и обучающихся начальной школы.

В модели выделены педагогические условия для успешной реализации процесса развития, формирования и сохранения здоровья школьника: включение субъектов воспитательно-образовательного процесса в личностно-значимую деятельность, позволяющую наряду с решением основных задач содействовать появлению дополнительных компетентностей, знакомиться с новыми формами проведения досуга, повышать профессиональное мастерство педагога; использование педагогических средств, позволяющих удовлетворить познавательные потребности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса; использование потенциала внеучебной деятельности школьника.

В контрольно-оценочном блоке модели определен специфичный для каждого компонента результат. Так, результатом процесса развития здоровья школьника выступает его физическая подготовленность, процесса формирования – компетентность школьника в области здорового образа жизни, процесса сохранения здоровья – оптимизированный воспитательно-образовательный процесс и грамотность родителей в вопросах создания здоровьесберегающих условий жизнедеятельности ребенка.

Специалистами Центра разработана методика оценки эффективности развития, формирования и сохранения здоровья школьника, определены критерии и показатели эффективности взаимодействия. Так, *критерий процесса развития здоровья* – *общефизическая подготовленность школьника* (двигательно-координационные способности, силовая выносливость мышц

брюшного пресса, статическая выносливость мышц спины) *критерий процесса формирования здоровья – компетентность школьника в области здоровья и здорового образа жизни* (представления школьника о здоровом образе жизни, субъективное отношение к нему, наличие здоровьесберегающих стратегий поведения); *критерии процесса сохранения здоровья школьника – оптимизированный воспитательно-образовательный процесс* (соотношение показателя утомления и активности учащихся на уроке; наличие профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на снятие статического, умственного, зрительного утомления, использование здоровьесформирующего потенциала учебных дисциплин, реализация потребности в двигательной активности); *компетентность родителей в вопросах создания здоровьесберегающих условий жизнедеятельности школьника* (представления родителей о здоровом образе жизни школьника, субъективное отношение к нему, наличие здоровьесберегающих стратегий поведения по отношению к ребенку).

Среди системообразующих факторов, объединяющих компоненты системы в единое целое, выделены следующие: *стимулирующие воздействие административно-законодательных структур* (административно-управленческая и законодательно-правовая деятельность государства, местных органов власти, направленная на охрану здоровья подрастающего поколения; заинтересованность школьной администрации в решении проблемы здоровья обучающихся; социальная поддержка государственных, коммерческих и общественных организаций); *координирующая деятельность специалистов центра* (осуществление организаторских функций, объединяющих в единое целое взаимодействие всех субъектов процесса); *субъектность школьника* (активность воспитанника, корректирующая воздействие педагогического процесса формирования и сохранения здоровья в соответствии со своими индивидуальными потребностями); *комплексность образующих систему компонентов* (влияние одного процесса на эффективность другого, например, процесс формирования здоровья опосредованно решает задачи процесса развития, формируя потребность школьника в физической активности, а практическая деятельность ребенка в процессе развития способствует появлению здоровьесберегающих стратегий поведения и т. п.).

Анализ системообразующих факторов позволил выделить новые качества представленной модели. *Способность к кумуляции педагогических эффектов*. Данное качество выражается в том, что достичь высокого уровня позитивных изменений в здоровье школьника может лишь целостная модель. Отдельные компоненты, представленные в ней, не обладают такой «способностью». Уровень позитивных изменений будет зависеть от меры целостности всей системы и вклада каждого компонента. *Способность компенсировать недостатки деятельности одного процесса за счет интенсификации другого*. Так, например, негативное влияние нерационально построенного урока может быть компенсировано умением школьника, используя необходимые приемы, сформированные на обучающихся тре-

нингах, снять умственное утомление и т. п. *Способность оказывать личностно-ориентированное воздействие* на всех участников воспитательно-образовательного процесса выражается в особенностях взаимодействия специалистов Центра с различными субъектами модели на каждом этапе педагогического процесса формирования и сохранения здоровья школьника и в каждом его компоненте.

Опытно-экспериментальная работа по развитию, формированию и сохранению здоровья школьника проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В ходе констатирующего этапа эксперимента, цель которого осуществить педагогическую оценку состояния субъектов воспитательно-образовательного процесса в контексте развития, формирования и сохранения здоровья школьника с позиции разработанных критериев, определены контрольные и экспериментальные группы. В контрольные группы вошли 76 обучающихся начальной школы, 64 – средней, 120 – основной. Выборку экспериментальных групп составили 52, 50, 98 человек соответственно каждой возрастной категории.

Оценка состояния здоровья, уровня физического развития и физической подготовленности, знаний в области здоровья и основ здорового образа жизни школьника позволила утверждать о необходимости внедрения всех компонентов педагогического процесса развития, формирования и сохранения здоровья школьника. Так, данные о физической подготовленности школьников показали несоответствие развития двигательных способностей и мышц, формирующих корсет позвоночника, возрастным нормам у преобладающего большинства школьников. Кроме того, большинство опрошенных школьников имеют недостаточно знаний и умений в области здоровья и здорового образа жизни, склонны перекладывать ответственность за свое здоровье, выражают неуверенность в необходимости следованию здоровому образу жизни, редко используют здоровьесберегающие стратегии поведения.

Обобщенный анализ данных, полученных при изучении построения воспитательно-образовательного процесса с позиции сохранения здоровья школьника в начальном, среднем и старшем звене ряда школ Кузнецкого района свидетельствует о том, что: при планировании уроков большинство педагогов не учитывают особенности физиологической кривой работоспособности школьника, степень предшествующей и последующей учебной нагрузки (70%); в большинстве случаев в структуре урока отсутствуют профилактические и коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на снятие умственного, статического, зрительного утомления; существуют трудности в вопросах использования здоровьесформирующего потенциала учебных дисциплин (80%); недостаточна двигательная активность учащихся (70%). Оценка компетентности родителей в вопросах сохранения здоровья школьника показала, что у 38% представителей контрольной и 40% экспериментальной групп отсутствуют необходимые для сохранения здоровья ребенка знания и умения.

Цель формирующего этапа эксперимента – реализация сконструированной системы при взаимодействии образовательных учреждений района с центром психолого-медико-социального сопровождения «ДАР». За счет получения грантов от Центра социальных программ компании РУСАЛ увеличился объем финансирования программы исследования.

В рамках осуществления процесса развития здоровья школьника реализовывалась физкультурно-оздоровительная программа «Путь к здоровью» для обучающихся 1–11-х классов. В процесс взаимодействия специалистов центра и обучающихся включены такие педагогические средства, как: элементы сюжетно-ролевой игры, приемы интеграции двигательной и познавательной активности, комплексы ритмической гимнастики.

При осуществлении педагогического процесса формирования здоровья обучающиеся начальной школы занимались по программе «Я и мое здоровье» с использованием информационных компьютерных технологий, которые предполагают применение разнообразных форм деятельности: беседа, рассказ, работа с компьютером, подвижные игры, физкультминутки, дискуссии. Сказочный герой – путеводитель в «Стране здоровья» последовательно привлекает внимание школьников к различным разделам – «станциям» программ, развивая и поддерживая познавательную деятельность младшего школьника.

Для обучающихся основной школы реализован курс обучающихся тренингов «Профилактика социальнозначимых заболеваний», программы: «Методология и дизайн исследования в области здоровьесбережения», «Основы социального проектирования для подростка», «Хочу быть добровольцем», «Пропаганда здорового образа жизни в формате «сверстник – сверстнику».

В ходе взаимодействия с подростками использованы педагогические средства, позволяющие включить школьника в личностно-значимую деятельность, в которой он наряду с обучением основам здоровья и здорового образа жизни получает дополнительные компетенции в таких областях, как: социальное проектирование, научно-исследовательская деятельность, волонтерство и др.

В рамках процесса сохранения здоровья школьника реализованы программы: клуба «Моя семья» для обучающихся начальной школы и их родителей, лектория-практикума «Сохранение здоровья младшего школьника в домашних условиях», для педагогов «Организация научно-исследовательской деятельности школьников в области здоровьесбережения», «Построение воспитательно-образовательного процесса на здоровьесберегающей основе».

Контрольный эксперимент выявил положительную динамику всех показателей педагогического процесса развития, формирования и сохранения здоровья школьника. Динамика показателей процесса формирования здоровья обучающихся начальной (таблица 1) и основной школы (таблица 2) свидетельствуют о повышении у школьников экспериментальных групп

уровня представлений в области здорового образа жизни, субъектного отношения к нему и здоровьесберегающих стратегий поведения.

В рамках исследования проведен анализ влияния образовательных программ на показатели процесса формирования в зависимости от содержательной стороны изучаемого материала. К примеру, если говорить о здоровьесберегающих стратегиях поведения учащихся начальной школы, можно утверждать, что: отмечена высокая частота применения необходимых для здоровья стратегий поведения в вопросах профилактики нарушений осанки, зрения, переутомления, развития физических качеств; их ситуативное использование в области профилактики и гигиены ротовой полости, в вопросах соблюдения режима дня и укрепления иммунитета; редкое – в вопросах следования рациональному режиму питания.

Кроме того, проведен сравнительный анализ влияния процесса формирования здоровья школьника на его различные показатели (представления, субъективное отношение, здоровьесберегающие стратегии поведения).

Таблица 1 – Динамика показателей формирования здоровья обучающихся начальной школы

Показатели	Уровни	Динамика показателей			
		экспериментальная группа		контрольная группа	
		% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР	% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР
представления	высокий	12	62	12	20
	средний	25	30	30	38
	низкий	63	8	58	42
субъективное отношение	высокий	16	75	16	18
	средний	45	25	50	56
	низкий	39	0	34	26
стратегии поведения	высокий	12	28	15	15
	средний	38	52	30	38
	низкий	60	20	55	47

Так, наиболее результативно процесс воздействует на когнитивную сферу подростка. Некоторые трудности отмечены в вопросах влияния образовательных программ на мотивационную. Менее результативно, в сравнении с другими показателями, процесс работает в формировании здоровьесберегающего поведения старшеклассника. Несомненно, это связано с уже имеющимся опытом жизнедеятельности подростка, сложившимися стратегиями поведения, не всегда положительным примером родителей и друзей. Возможно, что педагогическое влияние в этом ключе будет иметь отсроченный результат.

Таблица 2 – Динамика показателей формирования здоровья обучающихся основной школы

Показатели	Уровни	Динамика показателей			
		экспериментальная группа		контрольная группа	
		% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР	% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР
представления	высокий	30	70	28	36
	средний	50	30	52	49
	низкий	20	0	20	15
субъективное отношение	высокий	25	52	25	25
	средний	45	38	40	47
	низкий	30	10	35	28
стратегии поведения	высокий	15	32	15	15
	средний	35	50	30	25
	низкий	50	18	55	60

Сравнительный анализ полученных данных показал эффективность процесса развития здоровья школьника по всем показателям (таблица 3). На фоне общей положительной динамики, лишь небольшой процент школьников экспериментальной группы имеет низкий уровень силовой выносливости мышц брюшного пресса. Можно предположить, что это связано с низким уровнем начальной физической подготовки данной группы школьников. Возможно, что исключить такую ситуацию поможет включение в педагогический процесс развития здоровья школьника наряду с групповыми формами работы индивидуальные программы коррекции физического развития.

Таблица 3 – Динамика показателей развития здоровья обучающихся

Показатели	Уровни	Динамика показателей			
		экспериментальная группа		контрольная группа	
		% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР	% учащихся до ОЭР	% учащихся после ОЭР
силовая выносливость брюшного пресса	высокий	18	38	24	18
	средний	48	50	44	50
	низкий	34	12	32	32
статическая выносливость мышц спины	высокий	24	58	32	38
	средний	50	42	56	40
	низкий	26	0	12	22

Внедрение образовательных программ, направленных на сохранение здоровья школьников, способствовало увеличению уроков с адекватной физиологической стоимостью и высоким образовательным эффектом, положительно влияющих на здоровье школьников и решающих образовательные цели и задачи (рисунок 2).



Рисунок 2 – Динамика количества уроков с разными видами соотношения показателя утомления и активности учащихся

Необходимо отметить, что более результативно система работает в начальной школе. В ходе экспериментальной деятельности удалось повысить % количества уроков с использованием профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на снятие статического, зрительного, умственного утомления с 44% до 70% на 26%. Доля уроков с использованием здоровьесформирующего потенциала учебной дисциплины повысилась с 20% до 48%, уроков с применением разнообразных форм и методов обучения – с 40% до 68%, уроков с обеспечением необходимой двигательной – с 30% до 50%.

По данным исследования наиболее результативно процесс сохранения воздействует на формирование представлений и ответственного отношения родителей к созданию здоровьесберегающих условий жизнедеятельности ребенка. Вместе с тем, выявлены трудности повышения частоты использования здоровьесберегающих стратегий поведения по отношению к ребенку, она носит ситуативный характер (таблица 4).

Таблица 4 – Динамика показателей повышения компетентности родителей в вопросах создания здоровьесберегающих условий жизнедеятельности ребенка

Показатели	Уровни	Динамика показателей			
		экспериментальная группа		контрольная группа	
		% родителей до ОЭР	% родителей после ОЭР	% родителей до ОЭР	% родителей после ОЭР
представления	высокий	18	64	14	20
	средний	42	18	48	52
	низкий	40	18	38	28
субъективное отношение	высокий	34	74	30	28
	средний	38	20	40	44
	низкий	28	6	30	28
стратегии поведения	высокий	15	20	15	12
	средний	35	60	40	32
	низкий	50	20	45	56

Таким образом, разработанная и апробированная специалистами Центра психолого-медико-социального сопровождения «ДАР» модель способствует расширению представлений обучающихся в области здорового образа жизни, формированию субъективного отношения к здоровью, появлению здоровьесберегающих стратегий поведения, повышению общефизической подготовленности школьника, оптимизации условий обучения, повышению компетентности родителей в вопросах охраны здоровья ребенка.

Библиографический список

1. **Абаскалова, Н. П.** Здоровью надо учить. [Текст]: Методическое пособие для учителей / Н. П. Абаскалова – Новосибирск ООО изд.компания «Лада» Наука, 2000. – 295 с.
2. **Айзман, Р. И.** Население России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования: [Текст] / Р. И. Айзман: – М.: Наука, 1997. – 25 с.
3. **Безруких, М. М.** Здоровьесберегающая школа [Текст] / М. М. Безруких. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
4. **Казин, Э. М.** Роль психолого-валеологических подходов в формировании установки как целостного фактора здоровья и развития личности [Текст] / Э. М. Казин, Т. С. Мартюшева // Проблемы валеологизации образовательной среды. – Кемерово, 1999. – С 16–43.
5. **Крившенко, Л. П.** Педагогика [Текст]: учебник / Л. П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 432 с.
6. **Крылова, Н. Б.** Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. С. 22.
7. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. С. 11
8. **Общая психология.** Словарь [Текст]/ Под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
9. **Подласый, И. П.** Педагогика: Новый курс: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: [Текст] / И. П. Подласый В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
10. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н. К. Смирнов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

УДК 371.7

Кушелевская Людмила Петровна

Директор МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр «Здоровье» психолого-педагогической реабилитации и коррекции», tatiana_val@mail.ru, Новокузнецк

Аксенова Татьяна Юрьевна

Заместитель директора МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр «Здоровье» психолого-педагогической реабилитации и коррекции», tatiana_val@mail.ru, Новокузнецк

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПОДХОДОВ**

Kuchelevskaja Ludmila Petrovna

The director of MOU for the children, who need psychological and pedagogical and medico-social aid "Center "the Health" psychological and pedagogical rehabilitation and correction", tatiana_val@mail.ru, Novokuznetsk

Axenova Tatjana Jurjevna

Deputy director of MOU for the children, who need psychological and pedagogical and medico-social aid "Center "the Health" psychological and pedagogical rehabilitation and correction", tatiana_val@mail.ru, Novokuznetsk

**THE SIMULATION OF THE NET COOPERATION
OF THE ESTABLISHMENTS OF FORMATION ON THE BASIS
OF THE HEALTH PROTECTIVE APPROACHES**

Отсутствие комплексного подхода в решении задач физического, духовного, психического, социального развития личности школьников вызвало необходимость разработки единых здоровьесберегающих подходов к построению социокультурной и образовательной среды, способствующей сохранению и укреплению здоровья детей и подростков, развитию и социализации личности.

В 2006 г. в образовательном пространстве Заводского района г. Новокузнецка была разработана программа «Здоровьесберегающие подходы к формированию социально-педагогического пространства крупного района промышленного города», направленная на создание на уровне муниципальной системы образования новых управленческих механизмов, способствующих эффективному функционированию и развитию образовательных учреждений, обеспечению условий для рационального и эффективного использования здоровьесберегающих ресурсов ОУ.

Создание социально-педагогического пространства на основе здоровьесберегающих подходов предполагает решение следующих проблем:

– превращение охраны здоровья детей и подростков в одно из приоритетных направлений деятельности всех образовательных учреждений,

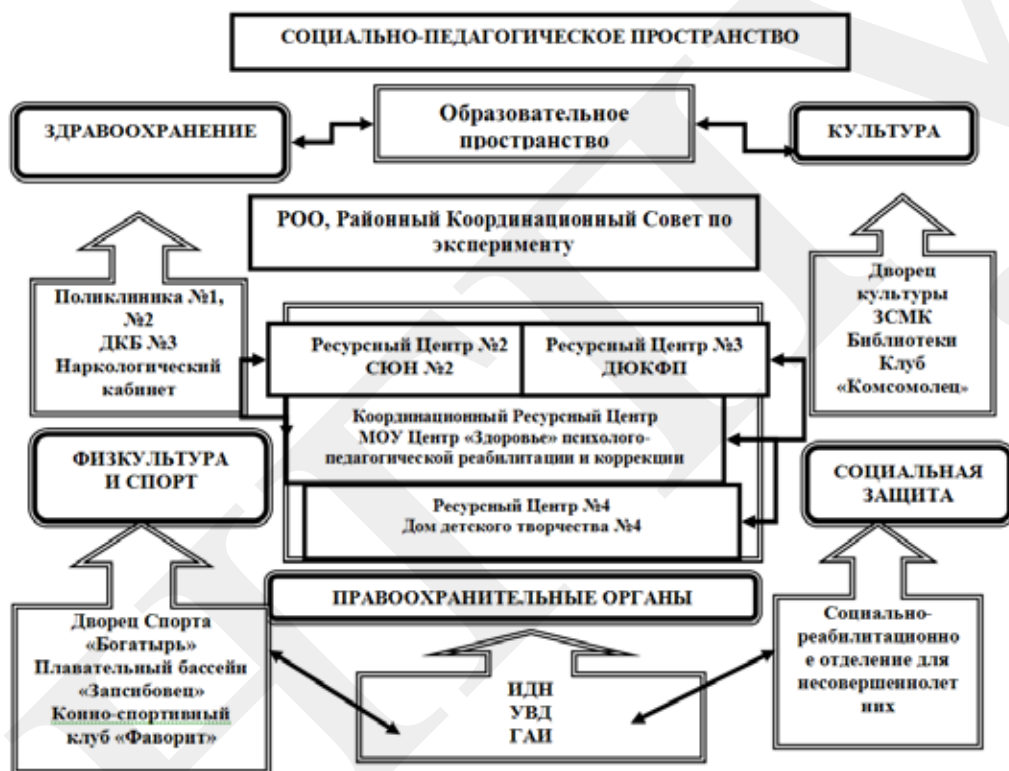
районного отдела образования, других социальных институтов и администрации района;

- совершенствование образовательной системы в интересах развития каждого ребенка;

- воспитание культуры здоровья, формирование ценностей здоровья: знаний, умений и навыков здорового образа жизни в условиях непрерывного образования на основе интеграции базового и дополнительного образования;

- организация социально-педагогической и медико-психологической помощи детям и подросткам.

В связи с этим была разработана сетевая модель организации социально-педагогического пространства Заводского района г. Новокузнецка.



Модель социально-педагогического пространства Заводского района

Разработанная модель социально-педагогического пространства Заводского района включает систему внешних и внутренних связей учреждений.

Система внешних связей предполагает межведомственное взаимодействие учреждений культуры, физкультуры и спорта, правоохранительных органов, здравоохранения, социальной защиты.

Система внутренних связей образовательных учреждений модели предполагает сотрудничество учреждений на основе механизма сетевого взаимодействия: объединение нескольких образовательных учреждений вокруг

одного, обладающего достаточным материальным, кадровым потенциалом, способным стать «Ресурсным Центром» для других образовательных учреждений.

Особенностью сетевой модели организации социально-педагогического пространства является использование в качестве ресурсных центров учреждений дополнительного образования детей.

В образовательном пространстве Заводского района выделено четыре Ресурсных Центра:

- МОУ ДОД «Станция юных натуралистов № 2»;
- МОУ ДОД «Дом детского творчества № 4»;
- МОУ ДОД «Детско-юношеская спортивная школа № 3»;
- МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр «Здоровье» психолого-педагогической реабилитации и коррекции».



Схема сетевого взаимодействия образовательных учреждений по формированию социально-педагогического пространства на основе здоровьесберегающих подходов

Вокруг каждого «Ресурсного Центра» объединились образовательные учреждения с целью удовлетворения своих образовательных запросов по приоритетным направлениям здоровьесберегающей деятельности.

В процессе создания социально-педагогического пространства района на основе здоровьесберегающих подходов решен ряд организационно-педагогических задач:

- разработана нормативно-правовая база деятельности сетевых площадок;
- в каждом Ресурсном Центре разработаны программы здоровьесберегающей деятельности;
- выявлены организационно-педагогические, финансовые и ресурсные условия, необходимые для реализации образовательно-оздоровительных программ;
- разработан механизм мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений;
- создан каталог образовательных программ и дополнительных образовательных услуг по здоровьесбережению.

Для формирования механизма координации деятельности в социально-педагогическом пространстве Заводского района создан межведомственный координационный Совет.

Разработанная специалистами МОУ «Центр «Здоровье» модель социально-педагогического пространства муниципального образования позволяет создать образовательную систему с иным вектором социально-культурного развития, в основе которого заложен комплексный подход в решении задач физического, духовного, психического и социального развития личности школьника, необходимый для обеспечения позитивной социализации личности в современном обществе.

Практика опытно-экспериментальной работы показала, что Ресурсные Центры имеют возможности решать сложные педагогические задачи, связанные с социализацией личности ребенка через следующие направления деятельности:

- реализацию образовательных программ здоровьесформирующей направленности, привитие культуры здоровья;
- использование исследовательской деятельности в расширении знаний обучающихся по вопросам здоровья;
- практикоориентированные формы работы с субъектами образовательно-воспитательного процесса (психологические тренинги, коррекционно-развивающие занятия, оздоровительные занятия, консультирование);
- совершенствование физкультурно-оздоровительной работы и организация двигательного режима;
- приобщение школьников к спорту и спортивному досугу;
- развитие добровольческого молодежного движения, волонтерской деятельности;
- создание максимальных условий для освоения обучающимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории, культуре своей семьи;
- развитие деятельности по формированию важных личностных качеств, конкретизации жизненных и профессиональных планов;
- включению школьников в социальнозначимые творческие виды деятельности.

Реализация трехлетней программы эксперимента в Заводском районе показала свою эффективность.

Основными результатами проводимой экспериментальной деятельности явились следующие показатели:

– всего в эксперименте принимали участие учащиеся 9 ОУ района по шести направлениям (физкультурно-оздоровительное, спорт и спортивный досуг, здоровьесформирующее, эколого-валеологическое, художественно-эстетическое, социально-педагогическое). Количественный охват обучающихся от общего числа школьников в районе составил 25,8%;

– за период эксперимента в Заводском районе выросло на 13,6% количество проведенных общешкольных оздоровительных мероприятий. Эффективность оздоровительной работы с обучающимися согласно данным АИС СГМ «Педагогический мониторинг» свидетельствует об улучшении или относительном улучшении здоровья школьников;

– за три года ресурсными центрами реализовано 46 образовательных программ дополнительного образования детей по направлениям экспериментальной деятельности. За период опытно-экспериментальной работы более четырех тысяч школьников стали слушателями специальных курсов по профилактическим образовательным программам: «Профилактика вредных зависимостей в образовательной среде», «Сохранение репродуктивного здоровья школьников», «Программа профилактики наркомании (подготовка волонтеров)», «Программа профилактики суицидального поведения». Из них педагогами ресурсных центров разработано новых программ – 9, новых проектов – 3;

– всего ресурсными центрами в рамках экспериментальной деятельности проведено 875 мероприятий;

– на 29,4% увеличилось в районе количество кружков, секций здоровьесберегающей направленности. В 2009 г. по сравнению с 2006 г. на 34,2% увеличилось количество детей и подростков, посещающих кружки и секции;

– за 3 года на 39,4% отмечено увеличение количества участников спортивных соревнований; расширились возможности дополнительного посещения физкультурно-оздоровительных мероприятий в учреждениях дополнительного образования – ДЮКФП, спортивном комплексе «Богатырь», бассейне «Запсибовец»;

– сложилась система научно-методической работы с педагогическими кадрами по формированию культуры здоровья и здорового образа жизни;

– количество педагогов, повысивших квалификацию по вопросам охраны здоровья, увеличилось на 19%;

– 54 педагога ресурсных центров участвовало в экспериментальной деятельности. Диссеминация их опыта представлена в форме: выступлений (всего – 13) на научно-практических конференциях различного уровня; тематических публикаций (всего – 15); участия в конкурсах профессионального мастерства (всего – 11).

Мониторинг реализации программы «Здоровьесберегающие подходы к формированию социально-педагогического пространства крупного района

промышленного города» показал положительные тенденции в развитии образовательной среды района:

- организована здоровьесберегающая деятельность в образовательных учреждениях;
- обновлено содержание дополнительного образования через разработку здоровьесберегающих технологий, форм и методов образовательной работы социально-педагогической направленности;
- в деятельность образовательных учреждений района внедрены современные технологии формирования культуры здоровья, социально-профилактические образовательные программы, индивидуальные системы реабилитации обучающихся.

Таким образом, формирование социально-педагогического пространства района на основе системы внешних и внутренних связей учреждений выступает перспективной формой развития образовательной системы района в целом, так как:

- это реальный путь построения образовательных учреждений как открытых систем, готовых к взаимодействию, сотрудничеству и интеграции с другими учреждениями и ведомствами;
- это дает возможность развивать сильные стороны отдельных образовательных учреждений без ущерба для интересов детей и других образовательных учреждений;
- это реальный путь создания детям и подросткам возможностей для образования, развития, укрепления здоровья, отвечающего их индивидуальным способностям и запросам.

Библиографический список

1. **Здоровьесберегающая** среда в образовательном учреждении [Текст]: метод. пособие/Под ред. Никифоровой О. А., Федорова А. И., Фрольцовой Т. А. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2003.– 147 с.
2. **Казин, Э. М.** Основы индивидуального здоровья человека. [Текст]/ Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литнова. – М.: Изд-во «Владос», 2000. – 189 с.
3. **Комплексная** оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях. Медико-физиологические и психолого-педагогические основы мониторинга [Текст]: метод. пособие /Э. М. Казин, И. А. Свиридова, Т. Н. Семенкова и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2006.– 213 с.

УДК 371.487

Акулова Людмила Александровна

Заместитель директора по УВР МОУ «СОШ № 61», levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Качан Любовь Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, главный специалист КОУН, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Кофтун Светлана Юрьевна

Директор МОУ «СОШ № 61», levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**ИННОВАЦИОННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ: БАЛАНС ИНТЕРЕСОВ
В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Akulova Ludmila Alexandrovna

The vice-head "of Secondary School № 61", levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Kachan Lubov Gennadyevna

The scientific leader of the innovation project of "the Secondary School № 61", Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Honourable Worker of General Education, a senior researcher of the scientific – systematic centre MAOU DPO "IPK" a chief specialist of Science and Education Committ, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Kovtun Svetlana Yur'yevna

Honourable Worker of General Education, the head "of Secondary School №61", levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**INNOVATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMMERS: BALANCE
OF INTERESTS IN HEALTH CARING SPACE**

Одним из ключевых направлений развития общего образования Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является здоровье школьников, так как именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь.

Педагогический коллектив МОУ «СОШ № 61» десятый год трудится в рамках инновационного проекта «Организация здоровьесберегающей образовательной среды МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 61», её влияние на развитие микросоциального пространства образовательного учреждения». Научный руководитель площадки – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-методического центра MAOU ДПО «ИПК», главный специалист Комитета образования и науки г. Новокузнецка Л. Г. Качан.

Проблема сохранения здоровья детей и подростков сегодня приобретает большую значимость, т. к. по данным Минздрава РФ доля здоровых детей в среднем по России составляет 20–25%, а в отдельных регионах доля здоровых выпускников 3–4%, что подтверждается исследованиями, проведёнными в различных регионах страны.

Наш город входит в число городов с выраженной специализацией шахтно-металлургического производства.

В 1997 г. на шахте «Зыряновская» произошёл взрыв, унёсший 67 жизней. После этого шахта была закрыта. В марте 2007 г. в результате взрыва на шахте «Ульяновская» погибло 110 человек, шахта была реконструирована. Всего с 1999 г. по 2009 г. в объединении «Южкузбассуголь» погибло более 200 человек, количество шахт сокращено вдвое. Орджоникидзевский район г. Новокузнецка, в котором находится наша школа, является районом угледобывающей промышленности.

Из-за закрытия шахт микрорайон стал регрессным, начался процесс маргинализации среды. Данный процесс напрямую коснулся нашего образовательного учреждения: возросло число детей, пополняющих список больных в журнале школьного врача, ярко обозначилась проблема недостаточной физической активности и накапливания отрицательных эмоций без физической разрядки, отсутствия стойких увлечений и интересов, апатия, сменяющаяся агрессивностью, закрытость, болезни, связанные с неправильным питанием, «омоложение» курения, преступность несовершеннолетних. Именно в 1999 г. пришло осознание воздействия микросоциального пространства на здоровье детей и необходимости признания того, что школа является фактором риска здоровья детей, признания своей ответственности за неблагоприятное состояние здоровья школьников.

Тогда педагоги школы включились в процесс освоения новых знаний, технологий, призванных сохранить физическое и духовное здоровье ребёнка, ведь ученик проводит в школе значительную часть своей жизни, поэтому именно школа оказывает формирующее влияние на развитие многих сторон его личности, в том числе и на здоровье.

Школа, как центр микросоциального пространства, постепенно распространяет идею здоровья вокруг себя, вовлекая в этот процесс учреждения различной направленности.

В 2005 г. были разработаны Концепция воспитательной системы МОУ «СОШ № 61» и Программа воспитательной деятельности «Личность. Развитие. Жизнь». В этих документах воспитание здорового образа жизни представлено в числе приоритетных направлений воспитательной работы образовательного учреждения. Необходимым условием успешного воспитания является создание микросоциального пространства, включающего разнообразные аспекты общения ребенка с миром: семью, друзей, учреждения дополнительного образования.

В 2007 г. разработана Комплексная программа по реализации инновационного проекта ОУ по теме «Организация здоровьесберегающей среды МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 61», её влияние на развитие микросоциального пространства образовательного учреждения». Целью данной программы является разработка и апробация модели образовательной здоровьесберегающей среды ОУ в условиях микросоциального пространства.

Традиционно исследователи выделяют четыре среды жизни: экономическую, социальную, политическую, духовную (В. Н. Мясищев, А. И. Рыжиков, Е. В. Сидоренко, Е. В. Федотов). Но в этом списке нет ни экологической, ни воспитательной, ни здоровьесберегающей среды, да и сами эти среды не представлены в полном, развернутом виде. Поэтому мы пытаемся рассмотреть среду по-новому. Понятие «организация здоровьесберегающей образовательной среды» рассматривается нами как процесс создания максимально благоприятных условий для обучения, воспитания и развития, социальной адаптации ребёнка, направленный на формирование ценностно-ориентированных установок на сохранение и укрепление здоровья, здоровый образ жизни.

Под микросоциальным пространством мы понимаем 4600 жителей, проживающих на 5 улицах, прилегающих к школе, 4 учреждения культуры, 2 – дополнительного образования, 2 спортивно-оздоровительных учреждения, 1 – центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Район, в котором находится наша школа, является регрессным. Тем не менее, для успешного решения поставленной задачи создания благоприятных условий в формировании ценностно-ориентированных установок на ЗОЖ, нам необходимо найти позитивные аспекты. В результате поиска появилось понимание, что влияние школы гораздо шире, чем предполагалось в начале эксперимента. Ожидания родителей и потребности обучающихся, рассмотренные в сравнении с государственным и муниципальным заказами, подтвердили выдвинутую нами гипотезу о роли школы в создании здоровьесберегающей образовательной среды.

Таблица 1 – Влияние инновационного подхода на воспитательные программы школы

Государственный заказ	Муниципальный заказ	Ожидания родителей	Потребности обучающихся
1. Новые технологии и методики здоровьесберегающего обучения, обеспечивающие формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью, здорового образа жизни всех участников образовательного процесса.	1. Управление здоровьем детей и подростков образовательных учреждений за счет увеличения ресурсных и адаптационных возможностей организма и за счет создания оптимальных условий обучения, воспитания. 2. Разработка новых здоровьесберегающих технологий. 3. Формирование основ здорового образа жизни.	1. Обеспечение безопасности воспитательно-образовательного процесса. 2. Сохранение и укрепление здоровья ребенка, формирование ценностно-ориентированных установок на ЗОЖ.	1. Стремление к самосознанию 2. Стремление к самосовершенствованию. 3. Стремление к саморазвитию 4. Становление активной жизненной позиции 5. Профессиональное самоопределение.

В ходе работы над реализацией программы нам стало понятно, что решить задачи по стабилизации и повышению уровня здоровья обучающихся в ОУ невозможно без социального партнёрства. Таким образом, сама жизнь подсказала нам новое направление деятельности по сбережению здоровья обучающихся нашей школы: от создания микросоциального пространства через промежуточный этап формирования мезопространства мы пришли к пониманию необходимости организации макропространства. Стоит подчеркнуть, что такой подход к пониманию среды у методологов не рассматривается, а в рамках деятельности нашего образовательного учреждения четко прослеживается.

Первыми нашими партнёрами стали родители, самые близкие для ребенка люди. Важно было установить партнёрские отношения педагогов, родителей и детей: создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов в создании единого социо-культурного пространства. Видами деятельности, обеспечивающими партнёрские отношения, стали программы совместной деятельности детей и родителей; социально-правовые и медико-педагогические занятия для родителей (лектории, практикумы); праздники; благотворительные акции для семей, в которых воспитываются дети-инвалиды, и малообеспеченные дети; родительские собрания на параллелях и педагогические советы. Нами наработан целый арсенал форм взаимодействия с родителями: лекции, видеолектории, встречи родительской общественности с педагогами, врачами, педагогами вузов, кандидатами в депутаты, общие праздники и игры «Мама, папа, я – спортивная семья». Отработан и механизм взаимодействия: это мониторинговые исследования, определение перспектив, психолого-педагогическое сопровождение просвещения родителей, внедрение здоровьесберегающих технологий, формирующих позитивные установки на здоровый образ жизни, привлечение родителей к творческой деятельности с детьми, организация совместной деятельности. В итоге: педагог – ребёнок – родитель выстраивают систему своих отношений по принципу «человек – человек», родители повышают свою педагогическую культуру, ценят значимость формирования культуры здорового образа жизни. На сегодняшний день 65% родителей считают, что проблема здоровьесбережения является актуальной, 30% готовы сотрудничать с нами и лишь 5% родителей занимают сегодня нейтральную позицию.

Так как для реализации экспериментальной деятельности нашего микросоциального пространства недостаточно партнёрства в системе «Школа – родительская общественность», возникла необходимость развивать социальное партнёрство в системе «Школа – учреждения дополнительного образования» как мощный ресурс, способный обеспечить устойчивое развитие школьной здоровьесберегающей среды. В основу был положен принцип «согласования деятельности по здоровьесбережению». Районными социальными партнёрами стали: районный «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», «Станция юных техников № 2», «Дом детского творчества № 3», «Детско-юношеский клуб физической подготовки № 9».

Эффективность реализации инновационного проекта школы во многом зависит от включённости различных социальных групп в процесс его воплощения. Поэтому наша школа, будучи центром микросоциального пространства, постепенно налаживает сотрудничество на уровне партнёрства с другими уч-

реждениями и организациями, содержание деятельности которых ориентировано на решение проблемы здоровьесбережения. Взаимодействие с ними помогает использовать всё многообразие системы дополнительного образования для расширения познавательных, творческих способностей детей и подростков, стимулировать их самоопределение, саморазвитие и самовоспитание, желание расширить зону общения, поддержать допрофессиональную подготовку обучающихся. Школа способствует включению наших учеников в различные творческие объединения по интересам, действующих как в школе, так и в дополнительном образовании. Таким образом, развиваются отношения «школа – учреждения дополнительного образования», при которых происходит интеграция интересов, способствующих оздоровлению личности.

Широкое распространение в образовательном учреждении получают разнообразие общественные объединения, способствующие включению детей и подростков в новые социальные отношения, проявлению и развитию гражданской и нравственной позиции, социализации личности, – это молодёжное объединение «Молодая гвардия» и детская школьная организация «Республика Открытых Сердец».

Среди активных методов организации социокультурной деятельности подростков мы уделяем социальному проектированию, так как оно соответствует интересам и способностям самого подростка, когда он получает реальный шанс участвовать в решении вопросов своего дома, двора, района, города. Участие в социальных проектах «Строительство снежного городка», «Фитодизайн школы» строится на принципе добровольности. Школьники самостоятельно принимают решения, прогнозируют результаты, выступают в роли исполнителей, организаторов, координаторов, при этом старшие взаимодействуют с младшими. Всё это – способ приобретения навыков жизни в коллективе, который помогает каждому увидеть собственные возможности и резервы, а это в свою очередь способствует формированию доброго отношения к здоровью, к себе и окружающим.

Согласно Концепции воспитательной системы одним из приоритетных направлений нашего сотрудничества в условиях микросоциального пространства является организация деятельности летнего центра дневного пребывания здоровьесберегающей направленности на базе ОУ «Алый парус», который успешно функционирует с 2000 г. и ежегодно отмечается высокой экспертной оценкой Комитета образования и науки г. Новокузнецка.

В процессе работы в рамках инновационной площадки появилась необходимость в дополнительных ресурсах, в результате чего мы вышли на макросоциальное пространство. Партнёрами на уровне города стали: Кафедра биологии и охраны здоровья Института повышения квалификации учителей, спортивный факультет Кузнецкой государственной педагогической академии, Институт гигиены и питания. Сотрудничество с наукой дало возможность осуществить обеспечение механизмов управления здоровьесбережением.

Таким образом, социальное партнёрство позволяет расширять здоровьесберегающую среду ОУ, т. к. в её основе лежит ориентация на запросы и потребности социума. Здоровьесберегающее партнёрство представляет собой совокупность условий каждого из партнёров, целенаправленно используемых в

целях формирования ЗОЖ подрастающего поколения, что предполагает оптимизацию положительных и нейтрализацию отрицательных социальных факторов.

Социальные партнёры здоровьесберегающей направленности координируют свои действия, сотрудничают не только друг с другом, но и с учреждениями науки, высшего образования. Здоровьесберегающее пространство включает службы, предоставляющие психолого-педагогическую помощь детям и родителям, консультации различных специалистов, информационную поддержку.

Таким образом, здоровьесберегающая среда нашего образовательного учреждения по типу и стилю взаимодействия является гуманистической, по характеру отношений к социальному партнёру – инновационной, по степени творческой активности – творческой, по взаимодействию со внешней средой – открытой.

Опыт социального партнёрства инновационной площадки поставил перед нами задачу изучить, обобщить и предъявить наш опыт различным целевым группам, таким образом, мы вышли на уровень регионального и российского партнёрства.

В связи с этим направленность нашей совместной работы позволяет комплексно решать проблемы, связанные с формированием устойчивой мотивации на здоровый образ жизни через использование различных форм взаимодействия.

Реализация модели социального партнёрства школы в условиях её микросоциального пространства рассматривается нами как комплексная деятельность различных социальных групп, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, воспитанию и развитию каждого ребёнка в конкретной школьной среде, в условиях микросоциального пространства и общества в целом.

Какова динамика позитивных изменений в нашем образовательном учреждении в результате работы ОУ в инновационном режиме?

Динамика прослеживается по всем направлениям экспериментальной деятельности:

- в нормативно-правовом обеспечении;
- в научно-методическом обеспечении;
- в просветительской деятельности по обучению здоровому образу жизни;
- в организации медико-профилактической деятельности;
- в организации спортивно-оздоровительной деятельности;
- в организации воспитательной деятельности;
- в сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования в условиях социального пространства.

Согласно материалам культурно-образовательной инициативы, программы инновационной деятельности работа педагогического коллектива осуществлялась по вышеперечисленным направлениям. Это позволило нам:

1. Продолжить изучение нормативно-правовых документов и на их основе значительно пополнить банк данных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность ОУ по вопросам здоровьесбережения субъектов ВОП.

2. Расширить структуру научно-методического совета, ввести в его состав новые структурные подразделения ОУ – объединение координаторов инновационной деятельности на параллелях с 5 по 11 классы, скоординировать совместную деятельность с различными общественными организациями разной направленности.

3. Разработать с учетом полученных результатов в процессе изучения социального заказа, потребностей субъектов микросоциального пространства ОУ программу профилактической работы с родителями обучающихся с 1 по 9 классы на 2009–2010 учебный год.

4. Закрепить в процессе инновационной деятельности тенденцию формирования потребностей у педагогов в осуществлении научно-исследовательской деятельности.

5. Выявить тенденцию к росту авторитета школы со стороны родительской общественности, налаживанию партнерских взаимоотношений, способствующих появлению качественно новых преобразований как в условиях ОУ, так и в условиях микросоциального пространства.

6. Закрепить тенденцию налаживания отношений и включения большего количества учреждений дополнительного образования в процесс организации образовательной здоровьесберегающей среды школы в едином для наших учреждений микросоциальном пространстве.

Опыт работы коллектива школы на заседании НМС было решено представить на высокий суд международного конкурса «Красивая школа» по линии ЮНЕСКО, проходившего в г. Санкт-Петербурге в октябре 2009 г. Выбор конкурса не был случайным: нас привлекла его идея гармонизировать практически все стороны жизни школы (содержание, организацию, материально-техническую базу, отношения внутри коллектива и отношения с социумом). На конкурс были представлены материалы: видеофильм о школе, презентация инновационной деятельности коллектива ОУ в рамках инновационного проекта, стендовый доклад «Красивая школа – школа здоровья».

Направление инновационной деятельности МОУ «СОШ № 61» по разработке и апробации модели образовательной среды ОУ в условиях микросоциального пространства соответствует требованиям времени, является одним из приоритетных в России и за рубежом; второе место в международном конкурсе.

Библиографический список

1. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений [Текст]/ В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «МПСИ», 2004. – 400 с.
2. **Национальная** образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА» (Проект) <http://mon.gov.ru/press/news/5233/>
3. **Программа** развития города Новокузнецка (2005–2010 гг.) – г. Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005 – 70 с.
4. **Рыжиков, А. И.** Феномен территориальности психики человека [Текст]/ А. И. Рыжиков // Психологические науки. – 1991. – № 6. – с. 167–169.

Инкина Светлана Геннадьевна

Аспирант кафедры психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Inkina Svetlana Gennadevna

The post-graduate student of the Psychology and Physiological foundation of Physical education of the Kuzbass State Pedagogical Academy, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**THE INFLUENCE OF DIFFERENT PEDAGOGICAL
CONDITIONS ON PUPIL'S SELF-CONTROL READINESS
DEVELOPMENT IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

Совершенствование начального образования предполагает использование методик и технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузку и сохраняющих здоровье младших школьников, определение основных форм организации обучения, способов взаимодействия учителя и учеников (особенно в адаптационный период) [9].

Вместе с тем, анализ литературных источников и практический опыт показывает, что в сфере образования сохраняются тенденции в сторону снижения психического здоровья, которое является системным показателем, определяющим успешность обучения ребенка в школе и его социальное становление. Так, внедрение компьютерного диагностического комплекса «Мониторинг психического здоровья» в образовательные учреждения г. Новокузнецка позволило выявить интегральную оценку в виде индекса психического здоровья школьников и характеристику его основных компонентов: клинического, психологического, социально-психологического, эффективности учебной деятельности и биологической предрасположенности [6]. На основании результатов исследований, проведенных в течение 2006–2008 гг. установлено, что к 1-ой группе психического здоровья отнесены 22–38 % младших школьников, которые практически здоровы и оптимально адаптированы. У 10% учащихся, отмечается напряжение адаптационных процессов, что характеризует 2-ую группу здоровья. В 3-ю группу здоровья вошли 16–45% учащихся, у которых отмечается значительное напряжение адаптационных процессов в виде слабости и утомляемости после занятий, снижения работоспособности. У 24–46% младших школьников, отнесенных к 4-ой группе здоровья, отмечаются психодезадаптационные состояния, проявляющиеся в виде неадекватных эмоциональных реакциях, ощущения внутреннего дискомфорта [3].

Учитывая, что психическое здоровье определяет способность сознания человека использовать отображение внешнего мира, осознавать свои эмоции и поведение, справляться со стрессами, мы считаем, что одним из показателей психического здоровья может выступить готовность к саморегуляции. Однако,

результаты исследований специалистов, занимающихся проблемами обучения и воспитания, свидетельствуют о неблагоприятном психологическом состоянии учащихся. Так, 25% младших школьников имеют низкий уровень развития произвольной регуляции и деятельности и связанные с этим трудности в организации учебной деятельности, неумении устанавливать адекватные отношения со сверстниками; всего лишь 40% учащихся к окончанию начальной школы хорошо определяют цель выполняемого задания, 41% учащихся умеют планировать его выполнение, 64% учащихся умеют контролировать и 54% учащихся умеют оценивать ход и результаты выполнения задания [2; 8].

В связи с тем, что развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе ее становления, формирование саморегуляции выступает одной из наиболее общих и постоянных педагогических задач. Однако в педагогике проблема формирования саморегуляции недостаточно изучена и требует особого внимания в силу того, что существенные предпосылки ее формирования могут быть сформированы уже в младшем школьном возрасте.

Мы рассматриваем готовность младших школьников к саморегуляции деятельности как интегральное личностное качество, проявляющееся в способности прогнозировать и регулировать эмоциональное состояние, деятельность и поведение в соответствии с внешней инструкцией и внутренней самоорганизацией. Наряду с этим, готовность к саморегуляции необходимо рассматривать и как сложное динамическое психическое образование, являющееся результатом внутренних процессов и внешних педагогических воздействий (воспитание и обучение), оказывающее влияние на успешность учебной деятельности.

Недостаток экспериментально проверенных педагогических условий, способных эффективно содействовать формированию готовности младших школьников к саморегуляции деятельности определил актуальность данного исследования.

Организация и методы исследования. Методологическим основанием нашего исследования избран системный и субъектно-деятельностный подходы [4; 7; 10]. Соотношение понятий «деятельность» и «саморегуляция» позволяет нам выделить ключевые моменты: понятие «саморегуляция» и «деятельность» адекватны понятию система; отсутствие или несформированность какого-либо структурного звена создает разрыв в «кольце» регуляции, делая ее неполноценной; саморегуляция является неотъемлемым компонентом всех видов деятельности человека и является условием ее осуществления; способность к осознанной саморегуляции является психологическим критерием человека как субъекта деятельности; основными принципами саморегуляции и деятельности являются системность, активность, осознанность.

Для более полного раскрытия механизма формирования готовности младших школьников к саморегуляции нами разработана структурная модель, представляющая единство и взаимосвязь потребностно-мотивационного, эмоционального, деятельностного, когнитивного и оценочно-рефлексивного компонентов.

Потребностно-мотивационный компонент ставил перед собой целью создание у младших школьников положительной мотивации, четкой мотивационной

установки на успех. Эмоциональный компонент заключался в формировании способности регулировать эмоциональные проявления. Уровень развития эмоционального компонента показывает характер социальных контактов и стереотип эмоционального реагирования. Когнитивный компонент предусматривал формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности. Деятельностный компонент предполагал формирование практических умений младших школьников к осуществлению разных видов деятельности. Знания и умения, уровень развития психических процессов младших школьников сами по себе еще не обеспечивают успешности деятельности. Оценочно-рефлексивный компонент направлен на формирование способности анализировать свои действия, поступки, эмоциональные состояния. Данный компонент сопровождал весь процесс формирования готовности к саморегуляции, выполняя интегративную функцию.

При разработке диагностического инструментария мы опирались на принципы комплексности, обоснованности и точности информации. Для этого мы использовали возможности компьютерного диагностического комплекса «Мониторинг психического здоровья», в котором предусмотрены такие методы, как сбор данных об анамнезе и особенностях эмоциональных проявлений ребенка, педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование. Выбор методик обусловлен тем, что с помощью каждой из них можно оценить несколько показателей.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 67» г. Новокузнецка в 2006–2008 гг. В эксперименте приняло участие 105 учащихся начальных классов.

Эффективность формирования готовности к саморегуляции не может быть обеспечена в рамках внешне-мотивированной деятельности. Организация воспитания и обучения младших школьников на основе внутренней мотивировки обязательно связана с обеспечением саморегуляции в процессе личностного развития. Как отмечает Г. Ю. Ксензова, учителю необходимо не только обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс отлаженным и управляемым, но и обучить всему этому самих учащихся, сделать их мыслящими субъектами, не теряющимися в любой жизненной ситуации [5]. Процесс взаимодействия методов обучения и методов научения ребенка, по мнению Е. Д. Божович, включает не только внешнюю сторону – предпочитаемый учителем способ обучения, но и собственную когнитивную индивидуальность ребенка по формированию удобных для него методов научения, определенный уровень зрелости нервной системы и систем регуляции [1].

Исходя из этого, при организации процесса формирования готовности младших школьников к саморегуляции деятельности, мы учитывали принципы развития, гуманизма, природосообразности. Принцип развития личности включает в себя развитие всей целостной совокупности качеств личности: знаний, умений и навыков, способов умственных действий, самоуправляющегося механизма личности, сферы эстетики и нравственности, сферы действенно-практической. Принцип гуманизма включает в себя оптимистическую веру в ребенка, в его творческие силы и способности, выявление и стимулирование

его лучших качеств. Реализация принципа природосообразности обучения и воспитания осуществляется путем углубления индивидуального подхода, который включал психологическую диагностику, учет индивидуальных и возрастных особенностей личности, прогнозирование ее развития и индивидуальный корректив к групповой системе воспитания.

Для обеспечения успешной реализации разработанной нами модели мы определили следующие педагогические условия:

- личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми, целью которого является обеспечение успешной деятельности обучающихся с учетом индивидуальных особенностей развития саморегуляции;
- организация совместной деятельности учащихся на основе игровых и коммуникативных технологий, направленных на развитие способности учащихся проектировать предстоящую деятельность и быть ее активным субъектом;
- создание ситуаций успеха, способствующих формированию познавательной активности и потребности в саморазвитии учащихся.

В результате деятельности по формированию саморегуляции младших школьников в качестве педагогических средств эффективно влияющих на сохранение психического здоровья, выступили социоигровой метод, психогимнастика, подвижные игры, программа «Уроки психологического здоровья», диагностика уровня развития саморегуляции, программа повышения психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

Результаты и их обсуждение. Сравнение данных экспериментальных и контрольных групп по критерию Стьюдента выявило их однородность на исходном этапе педагогического эксперимента (таблица 1).

Таблица 1 – Средние значения изучаемых показателей учащихся экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента

Показатели	ЭГ (n=52)	КГ (n=53)	Достоверность
1	2	3	4
Социальные контакты	5,3±0,6	4,6±0,7	0,702
Познавательная активность	5,6±0,6	3,9±0,7	1,71
Дисциплина	3,5±0,8	3,0±0,6	0,56
Агрессия	4,2±0,7	2,6±0,9	1,41
Игровая деятельность	4,9±0,4	3,7±0,6	1,48
Двигательная активность	5,4±0,3	4,9±0,4	0,73
Общее самочувствие	7,5±0,5	6,7±0,6	1,00
Адаптация	50±3,4	39±4,1	2,01*
Работоспособность	0,93±0,0	0,92±0,01	1,66
Тревожность	43±2,85	48,6±3,4	1,09
Понимание инструкции	1,8±0,07	1,8±0,07	0,15
Планирование деятельности	1,5±0,07	1,4±0,07	0,08
Работа без отвлечений	1,6±0,06	1,6±0,06	0,06
Самоконтроль	1,5±0,06	1,5±0,06	0,08
Реакция на замечания	1,5±0,06	1,5±0,07	0,11

1	2	3	4
Уровень самоорганизации	8,2±0,2	8,1±0,2	0,06
Мотивация	17±0,8	15±0,8	1,88
Успеваемость	3,8±0,07	3,8±0,07	0,11

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

По результатам диагностики можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности готовности младших школьников к саморегуляции. Так, учащиеся контрольной и экспериментальной групп показали низкую работоспособность (17–19%), характеризуются неустойчивостью познавательных интересов (27–52%), преобладанием внешней мотивации (10–20%), недостаточными умениями управлять собственными эмоциями (41%). При этом учащиеся испытывают затруднения при организации своей деятельности (54%) и осуществлении самоконтроля (38–42%).

Для определения взаимосвязей переменных, значимых для нашего эксперимента, был использован коэффициент Пирсона. Полученные коэффициенты корреляции по изучаемым показателям представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции изучаемых показателей младших школьников

Показатель	1	2	3	4	5	6	7
1	1,00						
2	0,560**	1,00					
3	0,433**	0,520**	1,00				
4	0,756**	0,342**	0,538**	1,00			
5	0,467**	0,566**	0,838**	0,756**	1,00		
6	0,704**	0,676**	0,499**	0,236*	0,539**	1,00	
7	0,558**	0,669**	0,601**	0,378**	0,633**	0,628**	1,00

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$, незначимые коэффициенты корреляции в таблице упущены.

Условные обозначения:

- 1 – Самоконтроль
- 2 – Мотивация
- 3 – Познавательная активность
- 4 – Социальные контакты
- 5 – Адаптация
- 6 – Самоорганизация
- 7 – Успеваемость

Корреляционный анализ, проведенный внутри выборки младших школьников ($n=105$), позволил выделить следующие статистически значимые взаимосвязи:

– между уровнем развития *самоорганизации* и показателями адаптации ($r=0,539$; $p<0,01$); успеваемости ($r=0,628$; $p<0,01$); социальных контактов младших школьников ($r=0,236$; $p<0,05$);

– между уровнем развития *самоконтроля* и показателями мотивации ($r=0,560$; $p<0,01$); познавательной активности ($r = 0,433$; $p<0,01$); социаль-

ной активности ($r = 0,756$; $p < 0,01$); адаптации ($r = 0,467$; $p < 0,01$); самоорганизации ($r = 0,704$; $p < 0,01$); средним баллом успеваемости ($r = 0,558$; $p < 0,01$);

– между уровнем развития *мотивации* и показателями познавательной активности ($r = 0,520$; $p < 0,01$); самоорганизации ($r = 0,676$; $p < 0,01$); социальных контактов ($r = 0,342$; $p < 0,01$); адаптации ($r = 0,566$; $p < 0,01$); успеваемостью ($r = 0,669$; $p < 0,01$);

– между уровнем развития *познавательной активности* и показателями адаптации ($r = 0,832$; $p < 0,01$); самоорганизации ($r = 0,499$; $p < 0,01$); успеваемости ($r = 0,601$; $p < 0,01$); социальных контактов ($r = 0,538$; $p < 0,01$);

Результаты корреляционного анализа отражают наличие значимых корреляционных связей между показателями структурных компонентов готовности к саморегуляции. Наибольший вклад в формирование готовности к саморегуляции оказывает самоконтроль, самоорганизация деятельности, познавательная активность. Существенное значение играет мотивация и уровень адаптации младших школьников. Данный вывод подтвердил необходимость целенаправленного формирования готовности младших школьников к саморегуляции деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

По данным сравнительного анализа изучаемых показателей после эксперимента в экспериментальной и контрольной группах были обнаружены достоверные различия, подтверждающие эффективность педагогических условий (таблица 3).

Таблица 3 – Средние значения изучаемых показателей учащихся экспериментальной и контрольной групп после эксперимента

Показатели	ЭГ (n=52)	КГ (n=53)	Достоверность
Социальные контакты	7,1±0,4	5,1±0,7	2,29*
Познавательная активность	6,8±0,4	4,2±0,8	2,77**
Дисциплина	5,6±0,6	3,5±0,6	2,27*
Агрессия	6,8±0,5	2,4±0,8	4,21**
Игровая деятельность	6,6±0,3	4,3±0,6	3,24**
Двигательная активность	6,1±0,2	4,9±0,4	2,42*
Общее самочувствие	8,3±0,3	6,7±0,6	2,14*
Адаптация	59±2,6	41±3,9	3,78**
Работоспособность	0,95±0,0	0,93±0,0	1,35
Тревожность	34±2,6	45,8±3,67	2,46*
Понимание инструкции	2,7±0,06	2,3±0,06	3,86**
Планирование деятельности	2,2±0,06	2,1±0,05	0,97
Работа без отвлечений	2,3±0,07	2,2±0,06	1,56
Самоконтроль	2,3±0,06	2,1±0,05	2,43*
Реакция на замечания	2,5±0,08	2,3±0,08	1,7
Уровень самоорганизации	12,2±0,2	11±0,2	3,06**
Мотивация	24,6±0,5	20±0,6	5,36**
Успеваемость	3,9±0,08	3,7±0,07	1,79

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Полученные данные свидетельствуют, что в экспериментальной группе наблюдается повышение уровня познавательной активности, самоорганизации, социальных контактов, мотивации. Повышение уровня изучаемых показателей обусловлено, на наш взгляд тем, что в экспериментальной группе был организован целенаправленный поэтапный процесс формирования готовности младших школьников к саморегуляции деятельности. На первом, адаптационном этапе осуществлялось совершенствование навыков эмоционального саморегулирования, формирование умения управлять своим поведением, осведомление об особенностях и перспективах психофизического развития. На втором, ориентационно-поисковом этапе создавались условия, способствующие формированию познавательной потребности, формированию ценностного отношения к учению, формированию внутренней позиции школьника, а также формированию навыков самоорганизации деятельности и поведения. Третий, регуляционно-прогностический этап, способствовал развитию устойчивой, осознаваемой системы представлений личности о самой себе, своих действиях, развитию социально-значимых качеств личности, коммуникативных способностей.

Таким образом, предложенные нами педагогические условия позволяют не только осуществлять целенаправленный поэтапный процесс формирования готовности младших школьников к саморегуляции деятельности, но дают возможность оптимизировать процесс воспитания и обучения.

Библиографический список

1. **Божович, Е. Д.** Психологические проблемы методов обучения в средней общеобразовательной школе [Текст]/ Е. Д. Божович // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2. – № 3. – С. 5–20.
2. **Забегайлова, И. В.** Типология становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте [Текст]/ И. В. Забегайлова // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 20–33.
3. **Инкина, С. Г.** Комплексная оценка психологического здоровья обучающихся в условиях психолого-педагогического сопровождения [Текст]/ С. Г. Инкина, Д. В. Хашина, Т. В. Ильина // Комплексный мониторинг состояния здоровья обучающихся в системе управления качеством образования: материалы межрегиональной научно-практической конф. (Новосибирск, 11 марта 2007 г.) / под науч. Ред. А. М. Олещенко. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – С. 92–94.
4. **Конопкин, О. А.** Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст]/ О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
5. **Ксензова, Г. Ю.** Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие [Текст]/ Г. Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
6. **Левина, И. Л.** Мониторинг психического здоровья детей и подростков [Текст]/ И. Л. Левина // Мониторинг психического здоровья: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Новокузнецк, 17–18 октября 2006 г.) / Под ред. акад. В. Я. Семке. – Томск, Новокузнецк, 2006. – С. 111–114.
7. **Новиков, А. М.** Методология учебной деятельности [Текст]/ А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. 176 с.

8. **Титаренко, Н. Н.** Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников [Текст]/Н. Н. Титаренко // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 10–13.

9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт в начальном общем образовании [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru>

10. **Юдин, Э. Г.** Методология науки. Системность. Деятельность. [Текст]/Э. Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

УДК 614.2:371

Захаренков Василий Васильевич

Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации, директор Учреждения Российской академии медицинских наук Научно-исследовательского института комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения РАМН, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

Виблая Ирина Викторовна

Доктор медицинских наук, руководитель лаборатории информатизации здравоохранения учреждения Российской академии медицинских наук Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний СО РАМН, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

Россошанский Алексей Юрьевич

Младший научный сотрудник лаборатории охраны здоровья школьников, цветодиагностики и цветолечения Учреждения Российской академии медицинских наук Научно-исследовательского института комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения РАМН, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

Репин Александр Леонидович

Младший научный сотрудник лаборатории охраны здоровья школьников, цветодиагностики и цветолечения Учреждения Российской академии медицинских наук Научно-исследовательского института комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения РАМН, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

Бурдейн Анатолий Валерьевич

Младший научный сотрудник отдела проблем общественного здоровья и здравоохранения Учреждения Российской академии медицинских наук Научно-исследовательского института комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения РАМН, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

МИОПИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ. ПУТИ РЕШЕНИЯ

Zakharenkov Vasily Vasiljevich

Doctor of Medicine, Professor, the Honored Physician of the Russian Federation, Director of Establishment of the Russian Academy of Medicine “Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medicine”, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

Vibljaja Irina Viktorovna

The doctor of medical sciences, the head of laboratory of information of public health services of establishment of the Russian Academy of Medical Science of scientific research institute of complex problems of hygiene and occupational diseases the Russian Academy of Medical Science, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

Rossoshansky Alexey Urjevich

Associate researcher at the laboratory of school health, «color diagnosis and color treatment» of Establishment of the Russian Academy of Medicine “Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medicine”, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

Repin Alexandr Ltonidovich

Associate researcher at the laboratory of school health, «color diagnosis and color treatment» of Establishment of the Russian Academy of Medicine “Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medicine”, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

Burdein Anatolij Valerjevich

Associate researcher at the department of public health and Healthcare. of Establishment of the Russian Academy of Medicine “Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medicine”, zakharenkov@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

**SCHOOLCHILDREN MYOPIA AS A PROBLEM
OF ADEQUATE PROFESSION CHOICE. THE WAYS
OF DECISION**

В хрестоматийных медицинских источниках (энциклопедии, атласы, словари и пр.) указывается, что от 70% до 90% информации человек получает через органы зрения. При этом учеными установлено, что ведущей причиной плохого зрения во всем мире является миопия [9; 10; 11; 14], причем наблюдается тенденция к увеличению её распространенности, принимая статус эпидемии [12; 13]. Приводятся данные, что миопией страдает от 25 до 45% населения планеты, а усиленный рост её распространенности и тяжести наблюдается в периоды обучения [1; 3; 4; 7]. Так, например, в Тайване 84% школьников к 18 годам имеют ту или иную степень миопии. В России среди школьников среднего звена распространенность миопии достигает 62,5% [8]. Это затрудняет восприятие не только общеобразовательной информации, но и информации, ориентированной на определенный профессиональный статус, как во время получения образования, так и в период профессиональной деятельности.

Целью исследования являлась разработка программы профилактики миопии у детей для сохранения образовательного и трудового потенциала общества.

Задачи исследования:

1. На основании литературных данных установить основные факторы риска развития миопии.

2. Научно обосновать и внедрить в системе здравоохранения г. Новокузнецка эффективную и безопасную методику для лечения и диагностики миопии у детей.

3. Выявить основные проблемы выбора профессии, связанные с миопией.

4. Разработать программу профилактики близорукости у детей и внедрить её в двух общеобразовательных учреждениях г. Новокузнецка в рамках функционирования общегородской системы «Здоровье и образование».

5. Оценить эффективность проводимых мероприятий путем анализа выходных данных автоматизированной информационной системы «Педагогический мониторинг».

Материалами для исследования послужили:

– 226 литературных источников, в том числе 47 в зарубежных изданиях;

– персонифицированная база данных на 252 ребенка, страдающего миопией и находившегося под наблюдением в ООО «Клиника А. Ю. Россошанского», в том числе информация на 100 детей, пролеченных с применением цветотерапии (1 группа наблюдения), и на 152 детей, которым проводилось лечение миопии с применением других методов (2 группа наблюдения). Статистически достоверных различий в половозрастном распределении групп исследования не наблюдалось;

– выходные данные автоматизированной информационной системы «Педагогический мониторинг» по г. Новокузнецку в целом, МОУ «Лицей № 11» и МОУ «Гимназия № 17 им. В. П. Чкалова» по трем возрастным группам: 6–9; 9–14 и 15–17 лет.

Методы исследования: исторический, динамического анализа, статистический и др., объединенные системным подходом при разработке программы профилактики и лечения миопии у детей с применением цветотерапии в условиях крупного промышленного города – Новокузнецка. Для интегрированной оценки эффективности методики лечения миопии путем цветотерапии нами разработан коэффициент тяжести миопии, определяемый как средневзвешенное состояние исследуемой когорты больных по трем степеням миопии.

Основные результаты исследования

Из литературных источников установлено, что основными факторами риска возникновения миопии являются: длительная и интенсивная нагрузка на глаза; природно-географические условия (частота проявления миопии усиливается с приближением к северным районам проживания); плохая экологическая ситуация; несбалансированное питание; наследственность. Развитию миопии способствуют длительные и интенсивные зрительные нагрузки на близком расстоянии, плохое освещение рабочего места, неправильное положение тела при чтении, письме, просмотре телепередач, работе за компьютером и т. п. Компьютеризация процесса обучения, безусловно, способствует развитию современной школы, позволяя активизировать познавательную деятельность. Однако компьютерный синдром уже успел перерасти в серьезное заболевание и стать предметом исследования многих ученых [2; 5; 6].

Миопия является одной из самых острых медико-социальных проблем: развиваясь у ребенка школьного возраста, она ограничивает возможность выбора будущей специальности и может привести к инвалидности в трудоспособном возрасте.

Основными проблемами при выборе профессии, связанными с миопией, являются:

- ограничение объёма воспринимаемой информации;
- ограничение свободы в выборе профессии при установленном диагнозе миопии;
- несоответствие уровня здоровья полученной профессии в случае несвоевременной диагностики заболевания и проявления его уже в период трудовой деятельности.

Больные миопией ограничены в выборе профессий – не только тех, где работа выполняется на близком расстоянии, но и тех, которые требуют ответственности, связанной со зрительным вниманием и визуальным анализом. При этом широкая компьютеризация различных сфер деятельности ещё в большей степени ограничивает профессиональный выбор близоруких людей.

Ещё большей проблемой становится несвоевременное выявление миопии. Порой выпускник школы, скрывая наличие заболевания, пытается получить желаемую профессию, но, приступая к трудовой деятельности, оказывается изначально или со временем профессионально непригодным, в результате причиняя моральный и финансовый вред себе и государству, не говоря о потерянном времени.

Новокузнецк, город с развитой металлургической и угледобывающей промышленностью, является зоной риска возникновения миопии как минимум по трем факторам: уровень урбанизации, природно-географические условия и неблагоприятная экологическая ситуация; остроту проблемы подчеркивает постоянное сокращение численности детского населения.

В динамическом ряду (1999–2008 гг.) показателей общей и первичной заболеваемости миопией среди детей (от 0 до 14 лет включительно) и подростков (от 15 до 17 лет включительно) в расчете на 100000 соответствующего населения ($^0/_{0000}$), в целом регистрируется рост интенсивности их проявления. По прогностическим оценкам, до 2012 года (относительно фактических данных за 1999 г.) ожидается рост уровней значений показателей в 1,5–2,5 раза. Так, например, ожидается увеличение общей заболеваемости миопией среди детей в 1,47 раза (с $2393,4^0/_{0000}$ до $3672,5^0/_{0000}$), а среди подростков в 1,92 раза (с $3572,6^0/_{0000}$ до $6863,4^0/_{0000}$). Уровень первичной заболеваемости может увеличиться ещё более значительно: у детей – в 1,56 раза (с $960,4^0/_{0000}$ до $1492,2^0/_{0000}$), у подростков – в 2,64 раза (с $839,0^0/_{0000}$ до $2211,3^0/_{0000}$), что, безусловно, потребует готовности систем здравоохранения и образования к организации адекватных лечебных и профилактических мероприятий.

При детальном исследовании установлено, что в начале общего периода наблюдения (с 1999 по 2001 г.) имела место тенденция к снижению всех анализируемых показателей заболеваемости миопией (табл. 1).

Таблица 1 – Показатели заболеваемости миопией среди детей и подростков г. Новокузнецка

Год наблюдения	Значения показателей заболеваемости по возрастным группам (на 100000 чел.)			
	0–14 лет		15–17 лет	
	общая	первичная	общая	первичная
1999	2393,4	960,4	3572,6	839,0
2000	1671,4	501,7	3098,2	649,6
2001	1715,1	498,8	3101,8	604,3
2002	2588,2	999,1	4475,8	1097,8

Приведенные данные свидетельствуют, что минимальные уровни показателей заболеваемости миопией регистрировались в 2000–2001 гг. Затем в 2002 г. отмечен выраженный их рост до значений выше исходного уровня в 1999 г.

При этом коэффициенты соотношения показателей заболеваемости миопией по Российской Федерации (РФ), Сибирскому федеральному округу (СФО), Кемеровской области (КО) с аналогичными показателями по г. Новокузнецку показали, что в г. Новокузнецке их уровень значительно ниже не только в 2001 г., но и в 2002 г. (табл. 2).

Таблица 2 – Коэффициенты соотношения показателей заболеваемости миопией населения в возрасте от 0 до 17 лет по РФ, СФО и КО с аналогичными показателями по г. Новокузнецку

Территория наблюдения	Коэффициенты соотношения показателей заболеваемости			
	общей		первичной	
	2001	2002	2001	2002
Российская Федерация	2,4	1,7	2,1	1,3
Сибирский федеральный округ	2,3	1,6	1,9	1,2
Кемеровская область	2,4	1,7	1,7	1,1
Город Новокузнецк	1,0	1,0	1,0	1,0

Представленные данные дают основание предполагать неполноту учета заболеваемости миопией среди детей в муниципальной системе здравоохранения г. Новокузнецка, что способствует формированию скрытой патологии, и в дальнейшем может негативно отразиться на выборе профессии и полноценности трудовой деятельности.

В подтверждение нашим предположениям проведен анализ деятельности врачей-офтальмологов муниципальной поликлинической службы г. Новокузнецка.

В период с 1999 по 2001 г. в муниципальных поликлиниках г. Новокузнецка со значительной перегрузкой работали врачи-офтальмологи на 72,75 ставки: росло перевыполнение плановой функции врачебной должности (с 116,4% до 119,2%); врачам на 8–12% приходилось сокращать время на «прочие виды деятельности» (в том числе время, отведенное на посеще-

ние семинаров и конференций); коэффициент загрузки занятой должности увеличился с 1,10 до 1,16 (при норме 1,0). Но даже в этих условиях явная потребность населения в лечебных мероприятиях обеспечивалась не в полной мере – число посещений по заболеванию на одно первичное в 2001 г. составляло 1,9 при плане 2,64.

Обозначенные факты явились объективным поводом для организации оказания медицинской помощи больным с миопией в условиях частной клиники, которую в г. Новокузнецке в 2001 г. организовал Алексей Юрьевич Россошанский.

В настоящее время существует три основных способа коррекции миопии: очки, контактные линзы и хирургическое вмешательство. Очки и линзы просты в применении, но имеют ряд недостатков (неудобство и травматичность применения) и провоцируют осложнения, в том числе инфекционные. При этом они не только не дают желаемого эффекта – излечение близорукости, но и не позволяют остановить дальнейшее её прогрессирование, что заставляет офтальмологов все чаще прибегать к оперативным вмешательствам. Для взрослых людей (старше 18 лет) при стабильной форме миопии современная офтальмология предлагает прогрессивный способ – лазерную коррекцию. Но, по статистике, положительный эффект от оперативного лечения, совсем недавно считавшегося панацеей от миопии, наблюдается лишь в 68% случаев. У детей в связи с ростом глазного яблока состояние миопии нестабильно – это с одной стороны, а с другой – любое хирургическое вмешательство для ребенка является дополнительной травмой. Среди многообразия современных методов лечения различных заболеваний обращают на себя внимание электростимуляция, видеокомпьютерный аутотренинг, лазеростимуляция и цветоимпульсная терапия.

Учитывая приверженность детей к компьютерной технике, а также живительную и целительную силу цвета (при недостаточной инсоляции промышленных городов Сибири), который через энергетические центры оказывает положительное воздействие не только на зрительный анализатор, но и на весь организм в целом, появилась идея внедрить в г. Новокузнецке программное обеспечение «Странник» для виртуальной оценки энергетического состояния организма и применения цветотерапии как неинвазивного метода диагностики и лечения миопии.

Основным преимуществом виртуальной диагностики и лечения является то, что все манипуляции осуществляются не на ребенке, а на его сканированном компьютерном двойнике в сравнении с эталоном физического тела, соответствующего заданному в начале исследования возрасту и полу. Данная методика позволяет добиваться несравненно лучших результатов в диагностике, лечении и профилактике глазных заболеваний; избавляет человека от побочных эффектов диагностических и лечебных процедур; на порядок снижает себестоимость медицинских технологий. Близорукости свойственно постоянно прогрессировать, и стратегический курс системы профилактических мероприятий заключается в том, чтобы к 18 годам ребенок пришел с наименьшими потерями остроты зрения.

Цветодиагностика апробирована на 170 больных со слабой степенью миопии, когда обычные методики не выявляют патологических изменений. Удалось выявить заболевание на ранних стадиях, провести профилактическое лечение и предотвратить развитие болезни. В некоторых случаях по различным причинам лечение не проводилось, но при обращении таких пациентов через 6 месяцев у 62% из них диагноз, выставленный с применением цветодиагностики, был подтвержден уже клиническими проявлениями и традиционными методами обследования.

Оптимальный курс цветолечения миопии детей в клинике А. Ю. Россошанского рассчитан на 3 года и предусматривает 5 обращений: первичное, через 6 месяцев, через 1 год, через 2 года, через 3 года.

При анализе персонифицированной базы данных установлено, что в первой группе детей, которым проводилось цветолечение, при первом обращении миопия по коэффициенту тяжести ($KT_1=1,56$) была выражена в большей степени (на 34,5%), чем во второй группе ($KT_2=1,16$), где миопию лечили другими методами. Различия тяжести миопии особенно были выражены (44,5%) в возрасте 10–14 лет, на который приходилось максимальное количество детей с миопией ($KT_1=1,59$; $KT_2=1,10$).

Показатели на 100 пролеченных показали выраженные положительные результаты цветотерапии в 1-й группе исследуемых:

– после первого обращения улучшение в 1-й группе наступило в 91,1±2,85% случаев, во 2-й группе – только в 80,2±3,23% случаев ($t=2,53$). После лечения через 6 месяцев в 1-й группе улучшение наступило в 97,0±1,70% случаев, во 2-й группе – лишь в 75,7±3,48% случаев ($t=5,50$). После лечения через год в 1-й группе состояние улучшилось у 87,1±3,35% пациентов, во 2-й группе – у 71,1±3,68% ($t=3,22$);

– достоверные ($t \geq 3$) различия в показателях стабилизации зрения после трех лет наблюдения: при цветотерапии в 10,9±3,12 случая на 100 пролеченных, а при применении других методов лечения только в 0,7±0,68% случаев.

Среди детей с миопией, получавших цветотерапию с 6–9-летнего возраста, стопроцентное улучшение наступило уже после второго курса лечения, то есть через 6 месяцев от начала лечения. После 3-х лет лечения в 7,1±2,57% случаев из ста наступила стабилизация зрения, в то время как во 2-й группе исследования стабилизации зрения в течение всех трех лет наблюдения не зарегистрировано.

Среди детей, которым цветотерапия проводилась с 10–14 лет, также наблюдаются статистически отличные от 2-й группы положительные результаты. При этом стабилизация зрения в ряде случаев наступала уже после года лечения, а через 3 года лечения её показатель составил 12,1±3,26 случая на 100 пролеченных, в то время как во 2-й группе его уровень был в 10 раз ниже – 1,3±0,92 случая на 100 пролеченных ($t > 3$).

При цветотерапии, начатой в возрасте 15–17 лет, в результате первых двух обращений (в течение 6 месяцев) наблюдается более выраженное ($t > 3$)

улучшение зрения, чем при лечении миопии другими методами. После первого года лечения появляются случаи стабилизации зрения, и через 3 года показатель их частоты на 100 пролеченных составляет $10,5 \pm 3,07$, в то время как во 2-й группе случаев стабилизации зрения не наблюдается за весь период лечения.

О положительных результатах уже через год применения цветотерапии наглядно свидетельствуют коэффициенты тяжести миопии: в 1-й группе он снизился с 1,56 до 1,17, во 2-й группе увеличился с 1,16 до 1,34; при этом в 1-й группе появились случаи выздоровления во всех возрастных группах: 6-9; 10-14 и 15-17 лет.

Полное выздоровление от миопии при цветотерапии через год наступило в 14%, через 3 года – в 19% случаев. Во 2-й группе случаев выздоровления не наблюдалось даже спустя 4–5 лет лечения, а тяжесть миопии продолжала нарастать во всех возрастных группах, о чем свидетельствовали результаты дополнительно проведенных исследований.

В дополнение к изложенному считаем необходимым отметить, что за период внедрения цветотерапии на базе клиники А. Ю. Россоханского на фоне роста первичной и общей заболеваемости миопией детей и подростков в г. Новокузнецке достоверно снизился показатель их инвалидизации по причине нарушения остроты зрения – на 40,5% (с $1,48 \pm 0,03\%$ в 2001 г. до $0,88 \pm 0,02\%$ в 2006 г.).

С 2005 г. в г. Новокузнецке в рамках общегородской системы «Здоровье и образование», построенной на научно-практическом взаимодействии учреждений здравоохранения, образования и науки, поэтапно внедряется автоматизированная информационная система «Педагогический мониторинг», позволяющая отслеживать влияние воспитательно-образовательного процесса на состояние здоровья учащихся по критерию «Заболеваемость».

В связи с этим в 2005 г. сотрудниками кафедры офтальмологии Новокузнецкого ГИДУВа и лаборатории охраны зрения школьников НИИ КППЗ СО РАМН предложен первый этап мероприятий по профилактике снижения зрения при интенсивной зрительной нагрузке. В 2006 г. эти мероприятия внедрены в 2-х общеобразовательных учреждениях г. Новокузнецка: МОУ «Лицей № 11», где по предварительным данным регистрировался высокий уровень заболеваемости школьников миопией, и МОУ «Гимназия № 17 им. В. П. Чкалова», где наблюдался низкий уровень заболеваемости миопией.

Первые результаты педагогического мониторинга показали, что:

– среди школьников имеются заболевания миопией, не учтенные в системе здравоохранения: их истинный уровень может от 3-х до 7 раз превышать значения зарегистрированных показателей. При тщательном обследовании учащихся гимназии № 17 показатель первичной заболеваемости миопией в возрасте 6–9 лет вырос в 3,5 раза (с $5,41\%$ в 2006 г. до $18,96\%$ в 2007 г.), что в 3 раза превышает общегородской уровень, сформировавшийся для этого возраста ($6,49\%$); в лицее № 11 также наблюдается рост значения показателя – с $33,09\%$ в 2006 г. до $45,45\%$ в 2007 г., что превышает общегородской уровень в 7 раз;

– зарегистрированное снижение общей заболеваемости миопией среди учащихся в лицее № 11 в возрасте 6–9 лет мы в определенной степени связываем с эффективностью наших мероприятий, направленных на лечение и профилактику близорукости;

– при более полном учете заболеваний в возрастной группе 15–17 лет доля скрытой патологии в среднем составляла 50%;

– при полном учёте общей заболеваемости миопией разница между уровнем показателей в возрасте 6–9 лет (в период начальной школы) и 15–17 лет (при окончании учебного заведения) составляет от 3,6 раза (лицей № 11) до 7,1 раза (гимназия № 17).

При оценке эффективности проводимых мероприятий путем анализа показателей заболеваемости миопией среди детей г. Новокузнецка выделены три периода наблюдения: 1-й период (1999–2000 гг.) представляет исходный уровень; 2-й период (2001–2006 гг.) соотнесен с внедрением цветотерапии; 3-й период (2007–2008 гг.) совпадает с внедрением педагогического мониторинга. При этом сформулированы следующие заключения:

– этапное внедрение цветотерапии в процессы диагностики и лечения миопии приводит к росту первичной заболеваемости как среди детей (в нашем случае на 23,3% во 2-м периоде наблюдения и на 35,0% в 3-м), так и среди подростков, что более выражено во 2-м периоде наблюдения (на 73,7%) и менее в 3-м (на 2,1%), что, на наш взгляд, связано с дополнительными возможностями по выявлению заболеваний и с созданием условий для более полного их учёта;

– более выраженный рост показателя первичной заболеваемости миопией среди подростков обусловлен их активным самостоятельным обращением в частную клинику А. Ю. Россошанского;

– замедление роста общей заболеваемости миопией среди детей в 3-м периоде наблюдения связано с их выздоровлением;

– снижение темпа роста первичной заболеваемости миопией подростков в 3-м периоде наблюдения связано с переходом в категорию подростков более здорового контингента детей, этим же объясняется снижение значений показателей общей заболеваемости миопией среди подростков в 3-м периоде наблюдения. По нашему мнению, этому способствовало внедрение цветотерапии в сфере мероприятий по профилактике миопии в школьные годы как на базе частной клиники, так и в общеобразовательных школах г. Новокузнецка.

Итогом нашей научной деятельности явилась **Целевая программа «Профилактика близорукости у детей» на 2008–2010 г.**, утвержденная Приказом Департамента охраны здоровья населения Кемеровской области № 1452 от 29.12.2007 г. «О мерах профилактики близорукости у детей». Основным разработчиком этой программы является НИИ КППЗ СО РАМН.

Целевой установкой указанной программы является: разработать комплекс мероприятий по профилактике снижения зрения детей в школьных образовательных учреждениях области.

Во исполнение поставленной цели определены 4 основные задачи:

- оценка состояния возможностей зрительного анализатора детей при поступлении в 1-й класс;
- оценка условий обучения детей в школах, таких как освещенность, соответствие размеров рабочих парт или столов в учебных классах росту и возрасту детей, соответствие санитарно-гигиеническим нормам рабочих мест в компьютерных классах и т. д.;
- разработка системы зрительных упражнений и внедрение их с целью профилактики утомлений органов зрения и возникновения близорукости;
- разработка рекомендаций по режиму зрительной работы в школе и в домашних условиях.

Заключение. Повсеместное внедрение мероприятий по профилактике близорукости в школьные годы первоначально может привести к выраженному росту зарегистрированной патологии (в 1,5–2,0 раза), затем в течение трех лет будет наблюдаться снижение показателей как общей, так и первичной заболеваемости миопией и снижение градиента прогрессирования имеющейся близорукости, что является тактикой стратегического курса наших мероприятий, направленных на то, чтобы к 18 годам ребенок пришел с наименьшими потерями остроты зрения. Всё это будет способствовать адекватному выбору профессии и перспективному сохранению трудового потенциала населения.

Библиографический список

1. **Аветисов, Э. С.** Динамика рефракции глаз у детей дошкольного возраста по данным «продольного среза» [Текст]/ Э. С. Аветисов, Л. П. Козорез, С. Л. Шаповалов // Вопросы детской офтальмологии. – М., 1976. – С. 7–17.
2. **Александрова, Н. Н.** Миопия и компьютерный зрительный синдром у детей [Текст]/ Н. Н. Александрова, И. О. Колбенева, К. Ю. Еременко // Сборник научных статей «Ретиналамин. Нейропротекция в офтальмологии» / под ред. И. Б. Максимова, В. В. Нероева. – СПб. : Наука, 2007. – С. 132–139.
3. **Балашевич, Л. И.** Аберрометрические исследования у эметропов и миопов [Текст]/ Л. И. Балашевич, А. Б. Качанов // Матеріали наук.–практ. конф. з міжнародною участю «Хірургічне лікування та реабілітація хворих з офтальмологічною патологією», [присвяченої 70–річчю з дня народження та 50–річчю творчої діяльності проф. Н. М. Сергієнка]. – Київ, 2004. – С. 16–18.
4. **Захлюк, М. И.** Комплексное хирургическое лечение осложненных катаракт при миопии [Текст]: автореф. дис. ... канд. мед. наук / М. И. Захлюк. – М., 2000. – 23 с.
5. **Еременко, К. Ю.** Экзофория и компьютерный зрительный синдром при миопической анизометропии [Текст]/ К. Ю. Еременко, Л. Е. Еременко, Н. Н. Еременко // Ерошевские чтения: труды Всерос. конф., [посвященной 105-летию со дня рождения проф. Т. И. Ерошевского] / под ред. проф. Г. П. Котельникова, проф. Г. И. Гусаровой, проф. В. М. Малова. – Самара : ООО «Офорт», 2007. – С. 432–435.
6. **Коновалова, А. В.** Состояние здоровья и работоспособность учащихся при длительных контактах с компьютерной техникой [Текст]/ А. В. Коновалова, И. М. Коновалов // Гигиеническая наука и санитарная практика в творчестве моло-

дых: материалы науч.-практ. конф. / под ред. академика РАМН, проф., засл. деятеля науки России А. И. Потапова. – М., 2005. – С. 59–64.

7. **Радзиховский, Б. Л.** Близорукость. [Текст]/ Б. Л. Радзиховский. – М. : Медгиз, 1963. – 196 с.

8. **Системный** подход к охране зрения у детей, необходимость раннего вмешательства [Текст]/ Е. К. Сумерина [и др.] // Поликлиника. – 2007. – № 1. – С. 88–90.

9. **Angle, J.** The epidemiology of myopia / J. Angle, D.A. Wissman // Am. J. Epidemiol. – 1980. – Vol. 111. – P. 220.

10. **Epidemiology of myopia** / S. Saw [et al.] // Epidemiol. Rev. – 1996. – Vol. 18, № 2. – P. 175–187.

11. **Incidence** and progression of myopia in Singaporean school children / S. Saw [et al.] // Invest. Ophthalmol. Vis. Sci. – 2005. – Vol. 46, № 1. – P. 51–57.

12. **Junghans, B.M.** Little evidence for an epidemic of myopia in Australian primary school children over the last 30 years / B.M. Junghans, S.G. Crewther // BMC Ophthalmol. – 2005. – Vol. 5, N 1.

13. **Myopia: attempts to arrest progression** / S.M. Saw [et al.] // British J. Ophthalmol. – 2002. – Vol. 86, № 11. – P. 1306–1311.

14. **Prevalence** of myopia in a sample of Greek students / T.A. Mavracanas [et al.] // Acta. Ophthalmol. Scand. – 2000. – Vol. 78, № 6. – P. 656–659.

РАЗДЕЛ III ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 378.046.4

Щеголенкова Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе, заведующая кафедрой акмеологии и психологии развития МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», alennvkz@mail.ru, Новокузнецк

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Schegolenkova Elena Sergyevna

Candidate of pedagogical sciences, pro-rector on scientifically-methodical work, head of the department of akmeological and psychological development of Institute of improvement of professional skill, alennvkz@mail.ru, Novokuznetsk

AKMEOLOGICAL APPROACH IN RAISING THE LEVEL OF ONE'S SKILL AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS

Анализ научных исследований (В. Г. Онушкин, Б. С. Гершунский, Г. Л. Ильин, С. Г. Вершловский, А. В. Даринский и др.) показывает, что актуальным на настоящий момент является требование всемерной гуманизации процесса повышения квалификации педагогов, в том смысле, что процесс непрерывного образования должен осуществляться в контексте личностно-профессионального развития педагогов, основываясь на акмеологических законах.

Это означает, во-первых, что сам процесс образования в системе повышения квалификации должен быть ориентирован на целостное развитие человека (как личностное, так и профессиональное), его духовных и познавательных способностей, развитие навыков саморегуляции, самоорганизации, самоопределения, самореализации, самоактуализации; во-вторых, с точки зрения В. И. Медникова [6], он должен учитывать «этапно-кризисную парадигму» личностно-профессионального развития педагога в том смысле, что, находясь в состоянии профессионального истощения, педагог нуждается в разных способах обучения в системе повышения квалификации.

Акмеологический подход в системе повышения квалификации предполагает создание таких условий, при которых возможно продвижение специалиста к профессиональным и личностным вершинам («акме»). Как отмечает А. А. Деркач, «акме» в личностно-профессиональном развитии означает «высший для данного человека уровень в его профессиональном развитии, который приходится на данный отрезок времени; оно означает максимальную мобилизованность, реализованность всех профессиональных способ-

ностей, возможностей и резервов человека на конкретном этапе профессиональной жизни» [1, с. 24]. И очень важно, с нашей точки зрения, чтобы вершины личностного и профессионального развития не сопровождалось напряжением и использованием предельных возможностей организма.

Интегральной характеристикой, обеспечивающей продвижение специалиста к «акме», а также обеспечивающей психологическую готовность к реализации нового в своей деятельности, является позиция субъекта личностно-профессионального развития. Данная позиция позволяет специалисту сознательно организовывать процесс собственной деятельности: самостоятельно определять цели, реализовывать их, обогащать опыт своей деятельности и общения. Специалиста, обладающего субъектной позицией, характеризует высокий уровень рефлексивных способностей, конструктивность коммуникативных связей, способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции, высокая мотивация на саморазвитие, т. е. то, что в современной психологии называется психологическим здоровьем [5].

С точки зрения И. В. Дубровиной, психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. С одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных и профессиональных ролей, с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни [8]. Сопоставляя понятия «психологическое здоровье» и «психологическая зрелость», И. В. Дубровина утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза.

Психологическое здоровье является прижизненным образованием, оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних

Психологическое здоровье можно описать как систему, включающую следующие компоненты:

- аксиологический;
- инструментальный;
- потребностно-мотивационный компоненты.

Аксиологический компонент содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т. д. Безусловной предпосылкой этого является личностная целостность, а также умение принять «свое темное начало» и вступить с ним в диалог. Кроме того, необходимыми качествами являются умение разглядеть в каждом из окружающих «светлое начало», даже если оно не сразу заметно, по возможности взаимодействовать именно с этим началом и дать право на существование «темному началу» в другом индивидууме, как и в себе.

Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое

сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношении с другими людьми. Ему соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим людям, осознание причин и последствий, как своего поведения, так и поведения окружающих.

Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающим двигателем его развития. Он полностью принимает ответственность за свое развитие и становится, по словам В. И. Слободчикова, «автором своей биографии» [8, с. 17].

Таким образом, можно сделать вывод, что высокий уровень психологического здоровья обеспечивает способность специалиста выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития.

Однако исследования, осуществляемые в период с 2001 по 2008 гг. в повышении квалификации гг. Новокузнецка, Красноярска, Геленджика и Москвы показали, что педагоги, приходящие на курсы повышения квалификации не всегда способны выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития [5]:

- специалисты, способные выступать субъектом своего личностно-профессионального развития (32%);
- специалисты, нуждающиеся в поддержке своей субъектной позиции (45%);
- «депрофессионализирующиеся» специалисты (23%).

Для педагогов, которые способны выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития, характерно в целом благополучное психоэмоциональное состояние, им присущ развитый уровень рефлексии, готовность к сотрудничеству, мотивация на саморазвитие, они способны к проблематизации собственной профессиональной деятельности, им свойственно позитивное самоотношение, они способны оказывать и получать поддержку и помощь в своем развитии. Такие специалисты способны вступать в пространство повышения квалификации, переживая так называемый кризис «некомпетентности», двигаться к собственным личностно-профессиональным вершинам.

Педагоги, нуждающиеся в поддержке субъектной позиции, периодически испытывают беспокойство, раздражение при обнаружении затруднений в собственной профессиональной деятельности; проявляют завышенные требования как к себе, так и к другим; им свойственна категоричность суждений, неадекватность самооценки, эмоциональная неустойчивость, затруднения при анализе деятельности, они часто не находят ресурсов для решения имеющихся затруднений, не актуализирована потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. Отмечается определенная степень зависимости, конформности, отсутствие гибкости в поведении, недостаточ-

ная способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся профессиональную ситуацию. Все эти показатели носят эпизодический характер, и при оказании им поддержки они способны достаточно быстро войти в субъектную позицию. Такие специалисты нуждаются в определенной поддержке, прежде чем вступать в пространство повышения квалификации.

Так называемые *«депрофессионализирующиеся специалисты»*, не способные выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития, характеризуются следующими характеристиками: отмечается частое беспокойство, недовольство собой и окружающими людьми, негативная тенденция восприятия окружающих, часто их реакции на затруднения в профессиональной деятельности носят стрессовый характер, отмечается авторитарная позиция; они недостаточно оценивают свои достоинства и положительные качества, низкая степень принятия себя таким, какой есть, отсутствие установки на сотрудничество с другими; отмечается большая степень зависимости от мнения окружающих при внешней самостоятельности и дистанцированности; отсутствует гибкость в эмоциональных реакциях и поведении с окружающими, неспособность быстро и адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства профессиональной деятельности; характерна недостаточная развитость рефлексии собственных потребностей и эмоциональных состояний (неспособность идентифицировать собственные чувства и выразить их словами). Такие специалисты нуждаются в специальных способах психолого-акмеологической поддержки, и даже получив помощь, могут принимать решения о сроках прохождения курсов повышения квалификации.

Таким образом, эмпирические данные позволяют сделать вывод, что процесс повышения квалификации нуждается в усилении дифференцированного подхода, и основанием дифференциации повышения квалификации может выступить как способность специалиста быть субъектом собственного личностно-профессионального развития, так и уровень психологического здоровья личности. Снижение способности выступать субъектом собственного личностно-профессионального развития, а также снижение уровня психологического здоровья личности может происходить в период личностно-профессиональных кризисов; в переходные периоды профессионального становления; в периоды, когда специалист находится в состоянии профессионального истощения. Именно в такие периоды возможна действенная психолого-акмеологическая работа, которая может осуществляться посредством акмеологического консультирования.

Акмеологическое консультирование в системе повышения квалификации ориентировано на преодоление кризисных состояний в процессе личностно-профессионального развития и дальнейшее профессиональное саморазвитие и самосовершенствование педагога. Профессиональное истощение может обнаружить себя как на деятельно-практическом, так и личностно-психологическом уровнях. Личностно-психологический особенно ярко представлен в ходе курсовой подготовки и общения со слушателями. Он даёт о себе знать состо-

янием острого негативного переживания длительных или кратковременных проблем профессиональной деятельности. В такие моменты важно обеспечить педагогу опыт конструктивного преодоления профессиональных затруднений с получением профессионально-развивающего эффекта.

Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов может обеспечить пространство, в котором педагог сможет проанализировать собственное профессиональное состояние, отразить прежний профессиональный опыт и наметить новые пути личностно-профессионального развития. Итогом акмеологического консультирования педагога будет рождение у него новых отношений к деятельности, новых требований к себе и другим, новых повседневных средств и способов действий, направленных на достижение профессионализма личности и деятельности.

Технология акмеологического консультирования может быть представлена схемой (рисунок).

Результативность акмеологического консультирования подтверждена опытно-экспериментальным путем: возрастает уровень рефлексивных способностей; повышается мотивация на саморазвитие; увеличиваются показатели конструктивности коммуникативных связей; развивается способность к саморегуляции.

Экспериментальные данные свидетельствуют о переосмыслении специалистами ситуации собственного личностно-профессионального развития, об их открытости взаимодействию и новому опыту, о раскрытии дополнительных личностных ресурсов, актуализации потребности в самосовершенствовании, кроме того, возрастает эффективность самой курсовой подготовки: в плане усвоения профессиональных умений и навыков и изменения собственной деятельности в послекурсовой период.

Одними из существенных сложностей введения в процесс повышения квалификации акмеологического консультирования являются:

- *организационные изменения* процесса повышения квалификации: в курсовой подготовке предусматривается акмеологический модуль от 36 до 72 часов;

- *кадровые изменения*: необходимо привлекать достаточное количество специалистов-акмеологов, обладающих компетентностью в области диагностики особенностей личностно-профессионального развития и оказания акмеологических форм и методов поддержки специалистов.

Несмотря на это, акмеологический подход в системе повышения квалификации призван обеспечить актуализацию личностно-профессионального развития педагога, повысить уровень его психологического здоровья. Акмеологический подход помогает создавать пространство, в котором педагогу предоставляется возможность выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, увидеть процесс своей профессиональной деятельности в целом и превратить собственное личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования с целью достижения личностных и профессиональных вершин.

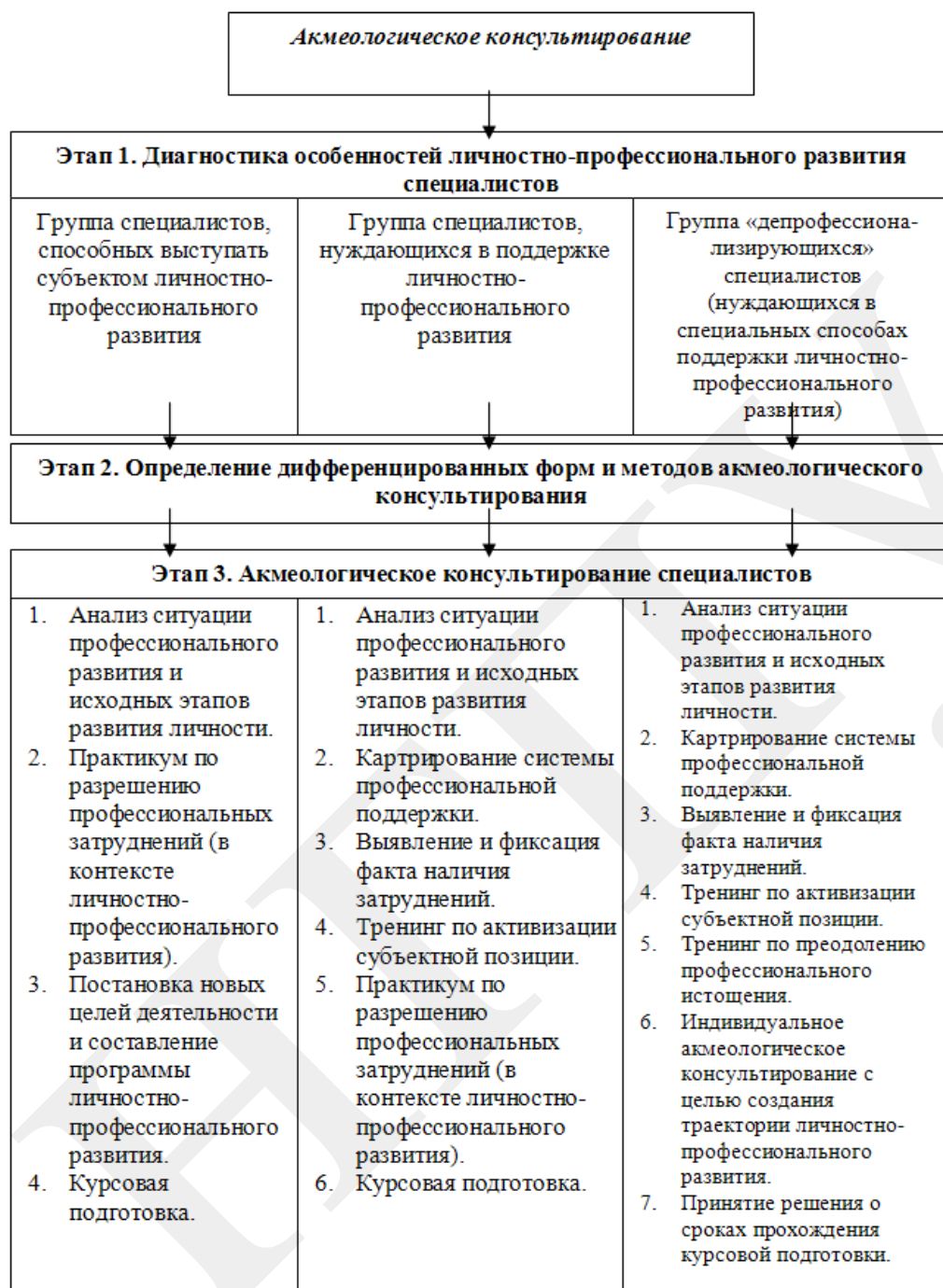


Схема акмеологического консультирования в повышении квалификации

Библиографический список

1. **Гребенкина, Л. К.** Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л. К. Гребенкина. – М., 2000.
2. **Деркач, А.** Акмеология [Текст]: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. : ил. – (Учебное пособие).
3. **Ильин, Г. Л.** Философия образования (идея непрерывности) [Текст]/ Г. Л. Ильин. – М. : Вузовская книга, 2002.
4. **Кочюнас, Р.** Основы психологического консультирования [Текст]/ Р. Кочюнас; перевод с лит. – М. : Академический проект, 2000.
5. **Манюкова, Е. С.** Акмеологическое консультирование в повышении квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Манюкова. – М., 2004.
6. **Медников, В. И.** Основа анализа педагогического мастерства [Текст]/ В. И. Медников // Народное образование. – 1999. – № 6. – С. 25–29.
7. **Перспективы** развития системы непрерывного образования [Текст]/ под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.
8. **Хухлаева, О. В.** Основы психологического консультирования и психологической коррекции [Текст]: учебное пособие для пед. вузов / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с. – (Высшее образование).

УДК 371.487:159.9

Дорошенко Татьяна Андреевна

Педагог-психолог, Муниципальное Образовательное Учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр ПМСС «Надежда» Куйбышевского района, Doroshenko-tanya@yandex.ru, Новокузнецк

Москвитин Павел Николаевич

Врач-психотерапевт, к. м. н. доцент кафедры психотерапии Государственного Института Усовершенствования Врачей, moskvitin@rdtc.ru, Новокузнецк

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ПРОГРАММА ТРЕНИНГОВ ФОРМИРОВАНИЯ
МОТИВАЦИИ ОТКАЗА ОТ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У ПОДРОСТКОВ**

Doroshenko Tatyana Andreevna

The teacher - psychologist Public Educational Centre for children who require psychological, pedagogic, medical and social support "PPMS Centre "Nadezhda" Kuibyshev region, Doroshenko-tanya@yandex.ru, Novokuznetsk

Moskvitin Pavel Nikolaevich

The doctor psychotherapist, k.m.n. the senior lecturer of faculty psychotherapiy State Institute of Improvement of the Doctors, moskvitin@rdtc.ru, Novokuznetsk

**THE PERSONALITY-GUIDED PROGRAM OF TRAININGS
OF FORMATION OF MOTIVATION OF FAILURE FROM
THE USE DRUG AND ALCOHOLISM OF SUBSTANCES
AT THE TEENAGERS**

Проблеме наркозависимого поведения подростков уделяется большое внимание как в отечественной, так и в зарубежной психологии и педагогике. Это связано с тем обстоятельством, что и за рубежом, и, особенно, в нашей стране процесс наркотизации детей и подростков идет по возрастающей линии.

Проблема наркозависимого поведения привлекает внимание разных специалистов, где медики, юристы, социологи и др. находят свои профессиональные аспекты (И. Н. Пятницкая, В. С. Битенский, В. А. Жмуров, И. П. Башкатов, Д. В. Колесов, Б. М. Левин, А. Лешнер, Л. Гудвин). В настоящее время психологические аспекты наркозависимого поведения стали также предметом серьезного исследования многих педагогов и психологов. В этих исследованиях наиболее глубоко рассматриваются характерологические особенности личности, акцентуации характера, стили семейного воспитания, оказывающие влияние на формирование наркозависимого поведения.

Так, А. Е. Личко установил некоторые виды акцентуаций характера, которые могут спровоцировать наркозависимое поведение Н. Ю. Максимова в

своих работах показала, что на процесс наркотизации влияют стили семейного воспитания. Американские психологи Л. Бернс и Т. Олсон выявляли роль различных эмоциональных состояний, которые могут спровоцировать или заблокировать тягу подростков к употреблению наркотических веществ.

В отечественной литературе большое внимание уделялось также разработке мер профилактики наркозависимого поведения (С. А. Беличева, Д. В. Колесов, А. Н. Гаранский). В исследованиях Н. Н. Толстых и С. А. Кулакова (1989) показано, что ранний алкоголизм и токсикомания приводят к изменению мотивационной сферы юношей 15–17 лет, у которых отмечено сужение временной перспективы. Распределение объектов удовлетворения потребностей происходит у них в «ближайшем будущем» и в «актуальном периоде», не превышающем 1–2 лет. Выяснено, что у юношей с аддиктивными наклонностями снижена потребность в общении, но повышен мотив личной автономии, с собственной личностью, с «Я».

Вместе с тем следует отметить: как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях недостаточное внимание уделяется изучению мотивационно-потребностной сферы личности подростков и ее влиянию на формирование наркозависимого поведения. Известно, что мотивационно-потребностная сфера является очень важным структурно-психологическим образованием личности. Подростковый возраст характеризуется кризисом личностного развития, когда человек особенно нуждается в признании и популярности, а в группе создаются условия развития способностей к сотрудничеству, развивается умение высказать свои мысли и отстоять свою точку зрения в споре, обозначить возможность прийти к согласию с оппонентами. Группа сверстников выполняет важные функции в развитии ребенка и подростка, в т. ч. помогает преодолеть эгоцентризм в процессе социализации благодаря развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества, потому что предоставляет возможность активного проживания и проигрывания конфликтов в совместно созданной реальности.

Программа и методический базис. На методической основе тренингов «позитивная психодрама» – нового личностно-ориентированного психо-профилактического метода (П. Н. Москвитин, 2002) разработана программа развития личностной зрелости путем инсценирования жизненного опыта через проигрывание ролей направленных на активизацию психических процессов и нравственное и гармоничное развитие личности участников, их позитивную социализацию.

В программе достигаются цели социального конструирования межличностных и межгрупповых отношений, направленных на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации, а также на получение позитивных эмоций достигается особой ролью психолога, создающего в кульминационный момент апогея конфликта безопасную и конструктивную атмосферу совещания техниками психо-профилактического коммуницирования на тему, заданную динамикой разыгранной психодрамы.

Программа опирается на концепцию базового личностно-ориентированного подхода Б. Д. Карвасарского и исследует формирование отношений подростка в трех аспектах: 1) отношение к себе; 2) отношение к другому и 3) отношение к миру.

Основной акцент психопрофилактического метода позитивной психодрамы состоит в создании в группе специальной ситуации коллективного совещания (консультации) и этот момент достигается психодраматургом, режиссером, актерами и ведущим психодрамы методическим приемом «Стоп-кадр», с тем, чтобы путем активного обсуждения в кульминационный момент развития психодрамы, когда еще существует много вариантов поведенческих стратегий выбрать наиболее позитивный. В этом состоит принципиальное отличие метода от классической психодрамы Я. Морено, формы групповой психотерапии, представляющей собой ролевую игру, в ходе которой для протагониста создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для пациента проблемами.

Само мероприятие позитивной психодрамы направлено на сохранение психологического здоровья личности, её гармонизацию (см. структурные основные компоненты «Я» по Н. Пезешкиану). Постановка позитивной психодрамы на импровизированной сцене – это синтетический психопрофилактический, коллективный вид искусства, основанный на жизненном опыте каждого, отдельно взятого индивида группы, участника психодрамы.

Позитивный подход является основным при рассмотрении проблемных ситуаций. Этот подход широко представлен в современной российской и зарубежной психотерапии и психологии. Мы используем принципы позитивной психотерапии, которая представляет собой оригинальную концепцию разрешения конфликтов с опорой на позитивные аспекты возникающих состояний, и раскрывает перед каждым человеком новые возможности самопознания. Позитивное, в соответствии с исходным «positum» означает «действительное, ранее данное». Действительными и ранее данными являются, таким образом, не конфликты и расстройства, а способности, которыми обладает каждый человек. В рамках позитивного подхода каждый человек рассматривается таким, каков он есть, не стараясь его переделать по заранее заданному, навязанному извне сценарию, создавая возможность стать целостным творцом своей истории, а не пассивным существом, реагирующим лишь на внешние воздействия.

Результаты и обсуждение. Нами было проведено исследование, направленное на изучение мотивации употребления ПАВ и мотивацию отказа от употребления ПАВ. Исследование проводилось с двумя группами подростков 8–10 классов экспериментальной и контрольной групп, по 100 человек в каждой.

Данные по выявлению мотивации употребления ПАВ у подростков приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Методика выявления мотивации употребления ПАВ, %

	Кол-во человек	Коммуникация	Гедонизм	Ата-рация	От-ску-ки	Псев-до-куль-турная	Изме-нение состояния сознания	Кoeffи-циент ранговой корреля-ции Спирме-на
Экс. Гр. 8 кл. до занятий	100	4,0	6,0	29,0	13,0	47,0	19,0	0,986 P≤0,02
Экс. Гр. 8 кл. после занятий	100	0,0	0,0	24,0	9,0	47,0	10,0	
Контр. Гр. 8 кл. в начале года	100	1,0	6,0	21,0	23,0	48,0	11,0	0,7 P>0,05
Контр. Гр. 8 кл. в конце года	100	10,0	12,0	15,0	12,0	63,0	5,0	
Экс. Гр. 9 кл. до занятий	100	6,0	12,0	11,0	28,0	66,0	11,0	0,900 P<0,05
Экс. Гр. 9 кл. после занятий	100	3,0	7,0	5,0	18,0	66,0	9,0	
Контр. Гр. 9 кл. в начале года	100	3,0	10,0	30,0	14,0	50,0	18,0	0,643 P>0,05
Контр. Гр. 9 кл. в конце года	100	5,0	6,0	26,0	6,0	59,0	3,0	
Экс. Гр. 10 кл. до занятий	100	15,0	5,0	23,0	15,0	88,0	13,0	0,843 P=0,058
Экс. Гр. 10 кл. после занятий	100	6,0	3,0	9,0	13,0	71,0	2,0	
Контр. Гр. 10 кл. в начале года	100	7,0	11,0	23,0	22,0	41,0	7,0	0,757 P>0,05
Контр. Гр. 10 кл. в конце года	100	4,0	8,0	17,0	21,0	53,0	17,0	

Из таблицы 1 следует, что 4% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы до занятий относились к мотивации «Коммуникация», это означает, что они могли бы употреблять ПАВ, мотивируя свой выбор тем, что не хотят испортить отношения или не выглядеть белой вороной, бояться насмешек со стороны друзей, легко поддаются социальному давлению. К концу года их количество сократилось до 0. К мотивации «Гедонизм» до занятий, относились 6% обучающихся этой же группы. У таких подростков отсутствуют альтернативные способы получать удовольствие и расслабление, подростки думают что получают удовольствие от приёма ПАВ, ощущение полного душевного и физического благополучия. К концу года

их количество сократилось до 0. К мотивации «Атаракция» до занятий относились 29% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы. Это означает, что психоактивные вещества могли бы избавить от чувства страха, внутреннего напряжения, чувства вины, заглушить в себе неприятные воспоминания. К концу года их количество сократилось до 24%. К мотивации «От скуки» до занятий относились 13% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы. Такие подростки не знают чем заняться в свободное время, им трудно развлекаться без возбуждающих средств. К концу года их количество сократилось до 9%. К мотивации «Псевдокультурная» до занятий относились 47% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы. Такие подростки считают, что употребление наркотиков – признак материального благополучия и свободы, ориентируются на мнение знаменитых людей, думают что употребление ПАВ способствует творчеству. К концу года их количество не изменилось и составляет 47%. К мотивации «Изменение состояния сознания» до занятий относились 19% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы. Такие дети предполагают, что будут чувствовать себя более активными и живыми, а ПАВ могут являться средством коррекции неприятных переживаний, позволяя реагировать не так болезненно на неприятности и неудачи. К концу года их количество сократилось до 10%.

В контрольной группе 8-х классов в начале года 1% обучающихся относился к мотивации «Коммуникация», к концу года их количество увеличилось на 9% и составляет 10%. К мотивации «Гедонизм» в начале года относились 6% обучающихся этой же группы. К концу года их количество увеличилось до 12%. К мотивации «Атаракция» до занятий относились 21% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 15%. К мотивации «От скуки» в начале года, относились 23% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 12%. К мотивации «Псевдокультурная» в начале года относились 48% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 63%. К мотивации «Изменение состояния сознания» в начале года относились 11% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 5%.

В экспериментальной группе 9-х классов до занятий 6% обучающихся относился к мотивации «Коммуникация», после занятий их количество уменьшилось на 3% и составляет 3%. К мотивации «Гедонизм» до занятий относились 12% обучающихся 9-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество уменьшилось до 7%. К мотивации «Атаракция» до занятий относились 11% обучающихся 9-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 5%. К мотивации «От скуки» до занятий относились 28% обучающихся 9-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 18%. К мотивации «Псевдокультурная» до занятий относились 66% обучающихся 9-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество не изменилось и составляет 66%. К мотивации «Измене-

ние состояния сознания» до занятий относились 11% обучающихся 9-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 9%.

В контрольной группе 9-х классов в начале года 3% обучающихся относился к мотивации «Коммуникация», к концу года их количество увеличилось до 5%. К мотивации «Гедонизм» в начале года относились 10% обучающихся этой же группы. К концу года их количество уменьшилось до 6%. К мотивации «Атаракция» в начале года относились 30% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 26%. К мотивации «От скуки» в начале года относились 14% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 6%. К мотивации «Псевдокультурная» в начале года, относились 50% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 59%. К мотивации «Изменение состояния сознания» в начале года относились 18% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 3%.

В экспериментальной группе 10-х классов до занятий 15% обучающихся относился к мотивации «Коммуникация», после занятий их количество уменьшилось на 9% и составляет 6%. К мотивации «Гедонизм» до занятий относились 5% обучающихся 10-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество уменьшилось до 3%. К мотивации «Атаракция» до занятий относились 23% обучающихся 10-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 9%. К мотивации «От скуки» до занятий относились 15% обучающихся 10-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 13%. К мотивации «Псевдокультурная» до занятий относились 88% обучающихся 10-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество не изменилось и составляет 71%. К мотивации «Изменение состояния сознания» до занятий относились 13% обучающихся 10-х классов экспериментальной группы. К концу занятий их количество сократилось до 2%.

В контрольной группе 10-х классов в начале года 7% обучающихся относился к мотивации «Коммуникация», к концу года их количество уменьшилось до 4%. К мотивации «Гедонизм» в начале года относились 11% обучающихся этой же группы. К концу года их количество уменьшилось до 8%. К мотивации «Атаракция» в начале года относились 23% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 17%. К мотивации «От скуки» в начале года относились 22% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 21%. К мотивации «Псевдокультурная» в начале года относились 41% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 53%. К мотивации «Изменение состояния сознания» в начале года относились 7% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 17%.

Данные по выявлению мотивации отказа от употребления ПАВ приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Методика выявления мотивации отказа от употребления ПАВ, %

	Кол-во человек	Запреты взрослых	Страх последствий	Мотивация на ЗОЖ	Инфантилизм	Критерий хи-квадрат
Экс. Гр. 8 кл. до занятий	100	27,0	22,0	46,0	5,0	7,736 P=0,67
Экс. Гр. 8 кл. после занятий	100	20,0	12,0	65,0	3,0	
Контр. Гр. 8 кл. в начале года	100	10,0	41,0	42,0	7,0	1,321 P=0,990
Контр. Гр. 8 кл. в конце года	100	14,0	35,0	45,0	6,0	
Экс. Гр. 9 кл. до занятий	100	22,0	31,0	43,0	4,0	11,942 P=0,010
Экс. Гр. 9 кл. после занятий	100	11,0	20,0	67,0	2,0	
Контр. Гр. 9 кл. в начале года	100	17,0	33,0	45,0	5,0	4,555 P=0,277
Контр. Гр. 9 кл. в конце года	100	23,0	20,0	51,0	6,0	
Экс. Гр. 10 кл. до занятий	100	14,0	27,0	57,0	2,0	11,803 P=0,010
Экс. Гр. 10 кл. после занятий	100	5,0	17,0	78,0	0	
Контр. Гр. 10 кл. в начале года	100	23,0	19,0	53,0	5,0	2,363 P=0,683
Контр. Гр. 10 кл. в конце года	100	16,0	23,0	58,0	3,0	

Из таблицы 2 следует, что 27% обучающихся 8-х классов экспериментальной группы до занятий относились к мотивации «Запреты взрослых», такие подростки мотивируют свой отказ от употребления ПАВ тем, что им запрещают родители, они боятся наказаний, родители являются для них примером. К концу занятий их количество уменьшилось до 20%. К мотивации «Страх последствий» до занятий относились 22% обучающихся, такие подростки мотивируют свой отказ от употребления ПАВ тем, что боятся ухудшений в здоровье, потерять друзей, впасть в зависимость. К концу занятий их количество уменьшилось до 12%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 46% обучающихся, такие подростки мотивируют свой отказ от употребления ПАВ тем, что хотят быть здоровыми, добиться успехов в жизни, понимают вред наркотических веществ. К концу занятий их количество увеличилось до 65%. К мотивации «Инфантилизм» до занятий относились 5% обучающихся, такие подростки мотивируют свой отказ от употребления ПАВ тем, что не знают где их взять, могли бы отказаться только с чьей-то помощью. К концу занятий их количество уменьшилось до 3%.

В контрольной группе 8-х классов в начале года 10% обучающихся относился к мотивации «Запреты взрослых», к концу года их количество увеличилось до 14%. К мотивации «Страх последствий» в начале года относились 41% обучающихся этой же группы. К концу года их количество увеличилось до 35%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 42% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 45%. К мотивации «Инфантилизм» в начале года относились 7% обучающихся 8-х классов контрольной группы. К концу года их количество сократилось до 6%.

В экспериментальной группе 9-х классов к мотивации «Запреты взрослых» до занятий относились 22%. К концу занятий их количество уменьшилось до 11%. К мотивации «Страх последствий» до занятий относились 31% обучающихся. К концу занятий их количество уменьшилось до 20%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 43% обучающихся. К концу занятий их количество увеличилось до 67%. К мотивации «Инфантилизм» до занятий относились 4% обучающихся. К концу занятий их количество уменьшилось до 2%.

В контрольной группе 9-х классов в начале года 17% обучающихся относился к мотивации «Запреты взрослых», к концу года их количество увеличилось до 23%. К мотивации «Страх последствий» в начале года относились 33% обучающихся этой же группы. К концу года их количество уменьшилось до 20%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 45% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 51%. К мотивации «Инфантилизм» в начале года относились 5% обучающихся 9-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 6%.

В экспериментальной группе 10-х классов к мотивации «Запреты взрослых» до занятий относились 14%. К концу занятий их количество уменьшилось до 5%. К мотивации «Страх последствий» до занятий относились 27% обучающихся. К концу занятий их количество уменьшилось до 17%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 57% обучающихся. К концу занятий их количество увеличилось до 78%. К мотивации «Инфантилизм» до занятий относились 2% обучающихся. К концу занятий их количество уменьшилось до 0%.

В контрольной группе 10-х классов в начале года 23% обучающихся относился к мотивации «Запреты взрослых», к концу года их количество уменьшилось до 16%. К мотивации «Страх последствий» в начале года относились 19% обучающихся этой же группы. К концу года их количество увеличилось до 23%. К мотивации «Мотивация на ЗОЖ» до занятий относились 53% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество увеличилось до 58%. К мотивации «Инфантилизм» в начале года относились 5% обучающихся 10-х классов контрольной группы. К концу года их количество уменьшилось до 3%.

Выводы: Полученные данные подтверждают, что разработанная программа развития личностной зрелости путем инсценирования жизненного опыта через проигрывание ролей на методической основе тренингов «Позитивная психодрама» позволяет активизировать психические процессы, развивающие мотивацию отказа личности участников тренингов, что подразумевает их более позитивную социализацию, чем в контрольной группе сверстников.

В программе достигаются цели социального конструирования межличностных и межгрупповых отношений, направленных на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации, а также на получение позитивных эмоций, чему способствует особая роль психолога в тренинге, создающего в кульминационный момент апогея конфликта безопасную и конструктивную атмосферу совещания техниками психопрофилактического коммуницирования на тему, заданную программой тренингов позитивной психодрамы.

Программа опирается на концепцию базового личностно-ориентированного подхода Б. Д. Карвасарского и позволяет провести изменение мотивации на отказ от употребления психоактивных веществ путем «позитивного» переформирование проблемных отношений подростков в трех аспектах: 1) отношение к себе; 2) отношение к другому и 3) отношение к миру.

Гуманистическая направленность метода позволяет сочетать экзистенциальный потенциал групповой психотерапии с элементами коммуникативного тренинга.

Представленный метод обладает отличительными признаками, отчетливо различающие его от протомодели – классической психодрамы Я. Морено, в том числе такими психопрофилактическими факторами, которые позволяют доказательно утверждать об эффективности нового группового метода психологии и психотерапии с яркой психопрофилактической и коррекционной направленностью.

Библиографический список

1. **Карвасарский, Б. Д.** Психотерапевтическая энциклопедия [Текст]/ Б. Д. Карвасарский. – СПб: Питер КОМ, 1998. – 752 с.
2. **Менделевич, В. Д.** Психология девиантного поведения. [Текст]/ В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс. – 2001.
3. **Москвитин П. Н.** Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы. [Текст]/ П. Н. Москвитин, Ш. Л. Фаттахов. – Новокузнецк, 2006. – 288 с. ISBN 5-8441-0211-8
4. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений. [Текст]/ В. Н. Мясищев. – М., Воронеж, 1995.
5. **Рерке, В. И.** Особенности мотивационно-потребностной сферы личности подростков с наркозависимым поведением [Текст]: автореф. дис. ... к. пс. н. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет./ В. И. Рерке. – 2003.
6. **Сирота, Н. А.** Профилактика наркомании у подростков. [Текст]/ Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. И. Хажилина, Н. С. Видерман – М.: «Генезис», 2001.

УДК 373.2

Дрокина Ольга Сергеевна

Кузбасская государственная педагогическая академия, факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ассистент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЭКСПРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Drokina Ol'ga Segeevna

Kuzbass State Pedagogical Academy, the faculty of under school age and correction pedagogics and psychology, assistant Chair of Pedagogics and Technologies of Preschool Education, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

**PECULIARITIES OF EMOTIONAL-EXPRESSIVE
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH METAL DISORDERS**

Эмоциональное развитие детей всегда было одним из важнейших направлений детской психологии и дошкольной педагогики. Особое внимание уделялось и эмоционально – волевому развитию ребенка. В последнее десятилетие все чаще стали исследоваться сущность эмоциональной экспрессии и ее влияния на становление личности. К сожалению, исследования данных проблем осуществляется, как правило, в направлении изучения влияния эмоций на развитие личности, становление деятельности ребенка, формирование волевой сферы. В тоже время, эмоционально-экспрессивное развитие детей дошкольного возраста необходимо рассматривать на современном этапе как одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения. Когда ребенок начинает активную жизнь в человеческом обществе, он сталкивается с множеством проблем и трудностей. Они связаны с тем, что он еще мало знает об этом мире, а хочет его познать. Ему нужно научиться жить среди людей, и не только физически жить, но и комфортно себя чувствовать, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Особая эмоциональность ребенка делает его вхождение в социум порой проблематичным, так как, с одной стороны, он часто оказывается во власти чувств, с другой стороны, не всегда умеет выразить эти чувства. Роль эмоций огромна: они являются регуляторами поведения, социальных контактов, психических процессов, сопровождают любую деятельность человека.

Эмоциональная сфера личности в современной психологии рассматривается как система чувств и устойчивых эмоциональных состояний человека, эмоции – как элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей [10].

Эмоциональная экспрессия рассматривается психологами как функция эмоций. Проблема эмоциональной экспрессии человека начинает развиваться лишь в конце XIX – начале XX вв. Исследовалась она с нескольких позиций:

- изучения эмоциональной экспрессии в качестве функции эмоций (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, В. Н. Панферова, П. В. Симонов, Б.И. Доронова и др.);
- анализа возникновения и сущности эмоциональной экспрессии, с целью ее физиологического обоснования (К. Изард, Д. Ф. Ронн, П. Экман, И. Лафатер);
- энергетической сущности эмоциональной экспрессии и ее роли в развитии личности (В. В. Бойко);
- влияния эмоциональной экспрессии на деятельность, в частности, на коммуникативную (В. А. Лабунская).

Однако, данный подход, на наш взгляд, достаточно односторонний, ибо, есть необходимость вести речь и об обратной связи и зависимости эмоционально-экспрессивного развития от определенных условий и факторов. Эмоционально-экспрессивное развитие личности представляет одну из интереснейших и сложнейших проблем психологии и педагогики. К сожалению, в педагогических исследованиях, практически, проблема не исследовалась. Слабым звеном является и отсутствие, вплоть до конца XX столетия, интереса к проблеме развития эмоциональной экспрессии, как специально организованному процессу.

В конце XX в. проблема эмоциональной экспрессии, как психологического и педагогического явления начала разрабатываться в Кузбасской государственной педагогической академии под руководством Н. Е. Разенковой. Коллективом преподавателей и студентов была проанализирована история становления данного феномена, сделан вывод о том, что на современном этапе его изучения не раскрыта сущность эмоционально-экспрессивного развития личности, содержание эмоционально-экспрессивной сферы, условия и факторы ее развития. В работах коллектива факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии проблема эмоционально-экспрессивного развития нашла более полное отражение [3; 4; 5; 11; 14; 17]. Исследуя понятие эмоциональной экспрессии на основе определения В. А. Лабунской, авторы под эмоционально-экспрессивной сферой понимают сложную систему реагирования человека на окружающую действительность посредством эмоциональных и поведенческих реакций. Рассматривая сущность эмоционально-экспрессивного развития, С. Гринваль-Конникова и Н. Е. Разенкова [4] определяют ее как своеобразную инкультурацию эмоций и эмоциональных состояний, осуществляющуюся на основе осмысления, принятия и переоценки эмоционального состояния и поведения, как своего, так и «другого».

Рассматривая проблему развития эмоционально-экспрессивной сферы личности Н. Е. Разенкова выделила её компоненты: коммуникативно-де-

ятельностный, мотивационно-потребностный, экзистенциальный, субъект-объектный, когнитивный и волевой [13].

На основе теоретического анализа проблемы и определения сущностных сторон эмоционально-экспрессивной сферы ею в качестве наиболее важных факторов, способствующих развитию эмоционально-экспрессивной сферы личности, были определены факторы среды: живой, социальной и культурной. В дальнейшей работе данные факторы были конкретизированы и выделены в качестве ведущих – познание себя и коммуникативно-деятельностный фактор. Автором сделана попытка определить основные категории эмоциональной экспрессии личности: сущность эмоционально-экспрессивной сферы, как сложной системы реагирования человека на окружающую действительность посредством эмоциональных и поведенческих реакций; эмоционально-экспрессивного развития, как качественного и количественного обогащения (изменения) эмоциональной сферы и экспрессии, то есть перехода эмоций в систему нравственно-социальных чувств и окультуривания эмоционально-экспрессивных реакций человека.

В своих работах авторы (Н. Е. Разенкова, Т. В. Гребенщикова) рассматривают дошкольный возраст как сензитивный для развития эмоциональной экспрессии, поскольку в основе эмоционально – экспрессивного развития лежит познание самого себя и идентификация себя с «другими». В современной детской психологии доказано, что ребенок – дошкольник испытывает потребность и в том, и в другом.

Изучение работ преподавателей и студентов Кузбасской государственной педагогической академии позволяет говорить о научной школе по разработке данной проблемы в области дошкольной педагогики. Преподавателями совместно со студентами достаточно глубоко изучены возможности эмоционально-экспрессивного развития в процессе игровой, музыкальной, театрализованной деятельности; определены примерные показатели и уровни эмоционально-экспрессивного развития в дошкольном возрасте; разработаны интересные развивающие и коррекционно-развивающие программы по эмоционально-экспрессивному развитию детей среднего, старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В целом, можно говорить о достаточной разработанности данной проблемы, однако за рамками исследования остаются дети с особыми образовательными потребностями. В то же время, в психологии доказано, что дети с отклонениями в развитии имеют серьезные проблемы в становлении, как эмоциональной сферы, так и в ее составляющей – эмоционально-экспрессивном развитии, а также в эмоционально-экспрессивном поведении.

Это подтверждают исследования С. Л. Рубинштейна, который особое внимание уделял особенностям развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями. В своих работах он [15] выделил ряд особенностей в эмоциональном развитии детей с отклонениями в развитии.

Во-первых, эмоции у детей с нарушенным интеллектом недостаточно дифференцированы, они не соответствуют значимости изменений, проис-

ходящих вокруг. Дошкольники – олигофрены бурно радуются, когда нужно лишь улыбнуться, не умеют сдерживать гнев и даже агрессию, когда следовало бы лишь рассердиться. У таких детей с трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, интеллектуальные. Результатом нарушений в эмоциональной сфере становится отсутствие ответственности и, как следствие, не проявляется удовлетворение в завершении работы. Автор подчеркивает, что у таких детей преобладают непосредственные переживания их деятельности и конкретных жизненных обстоятельств. Возникающая неудовлетворённость отказом в получении любимой игрушки, сладостей вне зависимости от материальных возможностей является причиной несдержанного гнева. С. Л. Рубинштейн выделил особенности эмоционального развития у детей с нарушениями интеллекта на разных ступенях онтогенеза:

– В раннем детстве дети не могут выразить себя традиционными путями (в виде речи, естественных жестов). Эмоции выражают через изменение выражения лица, движения тела, какие-либо звуки, плач, агрессивные действия для выражения гнева, недовольства.

– Младшие дошкольники отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонацию, но не могут выражать свои эмоции вербально. Своё отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звуко сочетания или простые, не всегда правильно звучащие слова.

– Старшие дошкольники более адекватно понимают окружающую их обстановку, свои желания, симпатии выражают при использовании игрушек.

По мнению С. Л. Рубинштейна [15] дети с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты, мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчётливо выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих родителей и воспитателей и обнаруживают это со всей очевидностью. Возбудимые дошкольники берут игрушку и тут же её бросают. Часто вспыльчивы, неуправляемы, легко переходят от эйфории к дисфории и агрессии. Движения у них быстрые, речевое сопровождение громкое, эмоциональные реакции неустойчивы и поверхностны. Проявление гнева, обиды, радости выражаются бурно, импульсивно и не контролируются детьми. Заторможенные умственно отсталые дошкольники действуют вяло, нерешительно. Они кажутся малоэмоциональными, хотя их передвижения нередко бывают устойчивыми и достаточно глубокими, часто бывают плаксивы, инертны в эмоциональных реакциях. Такие дошкольники склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко рез-

ким изменениям. У некоторых наблюдается затаенность, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Не всегда возникающие у ребёнка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Умственно отсталые дошкольники весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать. Существенные трудности вызывает у умственно отсталых дошкольников понимание эмоциональных состояний изображённых на картине персонажей. Они недостаточно соотносят движения и жесты персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Дети допускают неточности, а иногда и искажения при толковании мимики персонажей, неправильно определяют сложные переживания, сводя их к более простым. Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными пониманию. Вместе с тем часто переживаемые ими и окружающими людьми состояния радости, обиды почти все правильно понимают и называют.

Во-вторых, чувства умственно отсталого дошкольника часто неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную лёгкость и поверхностность переживаний серьёзных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию.

В качестве важной особенности в эмоциональном развитии таких детей С. Л. Рубинштейн подчеркивал проявление незрелости личности умственно отсталого дошкольника и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребёнок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно. Переход ребёнка от низших форм эмоциональной жизни, иначе говоря, развитие высших чувств непосредственно связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств согласно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо своей, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у умственно отсталых дошкольников с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д. Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у умственно отсталых дошкольников можно отметить некоторое болезненное проявление чувств.

На основании изученных подходов к исследуемой проблеме мы выделили следующие особенности развития эмоциональной сферы, в целом, и эмоциональной экспрессии, в частности:

- недостаточная дифференцированность эмоций;
- чувства детей с эмоциональными нарушениями часто неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике;
- узость диапазона переживаемых и понимаемых эмоциональных состояний;
- эмоционально-экспрессивное поведение характеризуется повышенной возбудимостью и полным отсутствием управления своими эмоциями и поведением.

Исходя из рассмотренного теоретического обоснования проблемы особенностей эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями, нами было проведено экспериментальное исследование, основной целью которого было выявить особенности эмоционально-экспрессивного развития детей старшего дошкольного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. В исследовании участвовали более ста двадцати детей, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях г. Новокузнецка Кемеровской области (ДОУ № 11, 146, 254, 31, 30, 78).

Критериями отбора детей служили: возраст детей, степень интеллектуального нарушения, половая принадлежность, срок пребывания в специальном дошкольном образовательном учреждении. Нами было проведено пилотажное исследование, в ходе которого сравнивались особенности эмоционально-экспрессивного развития детей пяти–шести лет с сохранным интеллектом и имеющих интеллектуальные нарушения.

По окончании проведения экспериментального исследования были получены следующие результаты, которые нашли отражение в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика показателей развития эмоциональной экспрессии детей с сохранным и нарушенным интеллектом.

<i>Показатель</i>	<i>Дети с сохранным интеллектом</i>	<i>Дети с нарушенным интеллектом</i>
1	2	3
<i>Понимание эмоций, переживаемых другими людьми</i>	правильно называют, как можно чувствовать себя в том или ином состоянии, а также называют причины появления этого состояния; обращают внимание не только на мимику лица, но и на жесты, позы героев.	дети называют и описывают одно – два эмоциональных состояния, близких их жизненной ситуации
<i>Восприятие детьми графического изображения эмоций</i>	у детей не возникает трудностей при понимании графических изображений эмоций.	у детей возникают трудности при понимании графических изображений эмоций.

1	2	3
<i>Использование мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции</i>	для детей не составляет трудности показать все заданные эмоциональные состояния, а для более выразительного изображения используют мимику.	имеют низкий показатель использования мимики и пантомимики, этим детям доступно выражений лишь 1-2 эмоциональных состояний, а на просьбу показать другие они говорят «А как это?»
<i>Выразительность речи</i>	детям доступно большее количество передаваемых состояний голосом, они стараются подобрать высоту, силу голоса, для того или иного эмоционального состояния	дети произносят фразу, лишь передавая 2 эмоции (радость и грусть), что наиболее часто встречается в повседневной жизни., передача голосом других состояний им не доступна.

В ходе пилотажного исследования было выявлено, что для детей с сохранным интеллектом характерна высокая эмоциональная чувствительность с ярким мимическим реагированием, они имеют богатый эмоциональный запас, не испытывают трудности при проявлении и воспроизведении эмоций, правильно понимают эмоциональные состояния других людей.

Абсолютно противоположная ситуация наблюдается у детей с интеллектуальными нарушениями. У большинства детей наблюдается низкая эмоциональная чувствительность и скрытое мимическое реагирование, они не различают экспрессивные признаки и не могут объяснить причины их возникновения, затрудняются при словесном описании, передаче и воспроизведении эмоций, не понимают эмоциональные состояния других людей.

Анализ результатов исследования привел нас к дополнительному выводу: дети с низким уровнем развития эмоциональной экспрессии чаще болеют, имеют более низкие успехи в интеллектуальном развитии и усвоении образовательной программы.

Полученные результаты привели нас к необходимости разработки рекомендаций по развитию и коррекции эмоционально-экспрессивного развития, и вслед за этим организации второго этапа нашего исследования – формирующего эксперимента, предполагающего разработку и апробацию коррекционно-развивающей программы эмоционально-экспрессивного развития детей с интеллектуальными нарушениями в игровой, театрализованной, музыкальной деятельности.

Основные задачи программы:

1. Формирование осознанного восприятия эмоций.
2. Умение адекватно выражать эмоциональные состояния.

3. Умение понимать эмоциональные состояния других людей.
4. Развитие произвольной регуляции своего эмоционального состояния.
5. Развитие произвольной регуляции поведения.

На данном этапе важным для нас видится определение ведущих принципов построения и организации работы по развитию эмоционально-экспрессивной сферы детей. В качестве ведущих были выделены:

1. *Принцип комплексности коррекции*, который можно рассматривать как единый комплекс клинико-психолого-педагогических воздействий. Эффективность коррекции в значительной степени зависит от учета клинических и педагогических факторов в развитии ребенка.

2. *Принцип единства диагностики и коррекции*, предполагающий необходимость выявления особенностей психического развития каждого, уровня сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня умений, знаний, навыков, личностных и межличностных связей возрастным периодам.

3. *Принцип личностного подхода*. Подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей. Организация индивидуальной работы с каждым ребенком на уровне разработанного индивидуального маршрута и коррекционно-развивающей программы.

4. *Иерархический принцип*. В качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребёнка.

5. *Принцип последовательности и системности*. Его значение обусловлено возрастными особенностями детей. Постоянное движение вперед, нарастание сложности в усвоении материала позволяют поддерживать высокую степень активности, самостоятельности ребёнка.

6. *Принцип наличия развивающей среды*.

Внедрение коррекционно-развивающей программы привело к появлению, среди детей с нарушенным интеллектом «высокого» уровня (15%) и увеличение количества детей со «средним» уровнем эмоционально-экспрессивного развития (55,7%). Значительно снизилось количество дошкольников демонстрирующих «низкий» уровень развития эмоциональной экспрессии (29,3%). Сравнительный анализ исходных и итоговых данных развития эмоциональной экспрессии детей позволяет выявить положительную динамику у большинства детей, участвовавших в эксперименте, что свидетельствует об эффективности разработанной и апробированной нами коррекционно-развивающей программы эмоционально-экспрессивного развития детей. Это позволяет нам говорить о возможности внедрения ее в практику работы специальных дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. **Бойко, В. В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. [Текст]/ В. В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996.

2. **Бреслав, Г. М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. [Текст]/ Г. М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990.
3. **Гребенщикова, Т. В.** Эмоционально-экспрессивное развитие детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема. [Текст]/ Т. В. Гребенщикова. // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации. Материалы региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк, РИО КузГПА, 2006. – С. 30.
4. **Гринвальд-Конникова, С. С.** Условия и факторы развития эмоционально-экспрессивной сферы будущего педагога дошкольного образовательного учреждения. [Текст]/ С. С. Гринвальд-Конникова, Н. Е. Разенкова. // Актуальные проблемы развития и образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть II. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2001. – С. 11.
5. **Гринвальд-Конникова, С. С.** Эмоционально-экспрессивное развитие как необходимое условие формирования профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения. [Текст]/ С. С. Гринвальд-Конникова, Н. Е. Разенкова. // Актуальные проблемы развития и образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть I. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2001. – С. 28.
6. **Жигорева, М. В.** Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. [Текст]/ М. В. Жигарева. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
7. **Закирова, М. И.** Эмоционально-экспрессивное развитие старшего дошкольника в процессе самоактуализации его личности. [Текст]/ М. И. Закирова, Н. Е. Разенкова. // Актуальные проблемы развития и образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть II. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2001. – С. 41.
8. **Изард, К. Э.** Психология эмоций [Текст]/ К. Э. Изард. / Перев. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 1999.
9. **Изотова, Е. И.** Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. [Текст]/ Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
10. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства. [Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002.
11. **Конева, О. В.** К вопросу об эмоционально-экспрессивном развитии детей. [Текст]/ О. В. Конева, Н. Е. Разенкова // Актуальные проблемы развития и образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть I. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2001. – С. 47.
12. **Лабунская, В. А.** Экспрессия человека: общение и межличностное познание. [Текст]/ В. А. Лабунская – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
13. **Разенкова, Н. Е.** Теоретические аспекты эмоционально-экспрессивного развития личности. [Текст]/ Н. Е. Разенкова.
14. **Разенкова, Н. Е.** Эмоционально-экспрессивное развитие как условие сохранения психического здоровья детей. [Текст]/ Н. Е. Разенкова, Е. Э. Шлендер // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: Сб. докл. межрегион. Науч. – практ. конференций. В 2-х частях, Новосибирск, 2003., Ч. II., 248 с.
15. **Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого школьника. [Текст]/ С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
16. **Семенова, Т. А.** Эмоционально-экспрессивное развитие детей с нарушениями речи. [Текст]/ Т. А. Семенова, Н. Е. Разенкова. // Актуальные проблемы развития и образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть I. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2001. – С. 67.

17. **Черешева, Н. А.** Эмоционально-экспрессивное развитие дошкольника в процессе познания самого себя. [Текст]/ Н. А. Черешева, Н. Е. Разенкова. // Проблемы образования личности. Сборник научных трудов. В двух частях. Часть II. – Новокузнецк, РИО НГПИ, 2002. – С. 52.

УДК 371.78

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры, руководитель лаборатории проблем психического здоровья НИИ КППЗ СО РАМН, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

Вакутина Светлана Владимировна

Педагог-психолог высшей квалификационной категории МС(К)ОУ С(К)ОШ VII вида № 7 г. Мыски Кемеровской области, vakutina.sveta@mail.ru, Мыски

Герасименко Нина Александровна

Педагог-психолог первой квалификационной категории МС(К)ОУ С(К)ОШ VII вида № 7 г. Мыски Кемеровской области, myskimou7@mail.ru, Мыски

**СОСТОЯНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Levina Irina Leonidovna

The doctor of medical sciences, the professor of chair, the head of laboratory of problems of mental health of scientific research institute KPGPZ the Russian Academy of Medical Science, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

Vakutina Svetlana Vladimirovna

The teacher-psychologist of the higher qualifying category of the specialized school for arrested-mindid pupils № 7 Myski of the Kemerovo region, vakutina.sveta@mail.ru, Myski

Gerasimenko Nina Aleksandrovna

the teacher-psychologist of the first qualifying category of the specialized school for arrested-mindid pupils № 7 Myski of the Kemerovo region, myskimou7@mail.ru, Myski

**THE CONDITION OF MENTAL HEALTH OF TRAINED FIRST
CLASSES WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

Проблемы сохранения и укрепления психического здоровья детей и подростков наиболее приоритетны в настоящее время для всего образовательного пространства, т. к. в последние годы увеличивается количество соматически, психически и социально дезадаптированных детей.

Для специальных (коррекционных) образовательных учреждений эта проблема особенно актуальна в связи с тем, что в этих учреждениях обучаются

дети с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность обучения и развития таких учащихся в видовых образовательных учреждениях во многом зависит от исследования проблем их развития, в процессе которого должны определяться оптимальные организационные формы обучения детей, а в соответствии с проектом Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» и рекомендации к индивидуальному плану обучения (В. И. Лубовский, 1999 г.).

В г. Мыски существуют две школы для детей с особыми образовательными потребностями МОУ С(К)ОШ VIII вида № 9 и МС(К)ОУ С(К)ОШ VII вида № 7. В специальной (коррекционной) школе VII вида № 7 г. Мыски обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые испытывают стойкие затруднения в усвоении школьных общеобразовательных программ и нуждаются в коррекционном психолого-педагогическом сопровождении.

С целью прогноза школьной адаптации первоклассников с ЗПР МС(К)ОУ С(К)ОШ VII вида № 7, оптимизации их учебной деятельности, планирования коррекционно-развивающей работы психологической службой школы в 2009–2010 учебном году с помощью компьютерного диагностического комплекса (КДК) «Мониторинг психического здоровья» было проведено исследование психологического состояния и психического здоровья обучающихся первых классов с ЗПР в количестве 23 человек. Исследование проводилось в течение первой четверти по алгоритму КДК с помощью рекомендованных методик.

На основании проведенного исследования обучающиеся первых классов распределились по группам психического здоровья следующим образом: 17% первоклассников (4 ребёнка) составили 2-ю группу здоровья с лёгкими функциональными нарушениями, их показатели психического развития близки к возрастной норме, в поведении и деятельности не обнаруживаются серьёзных проблем; 30% первоклассников (7 человек) составили 3-ю группу здоровья, характеризуюсь значительным напряжением адаптационных процессов, наличием психодезадаптационных состояний с относительно стабильным симптомокомплексом; 53% (12 учащихся) включены в 4 группу здоровья со срывом адаптационных механизмов, т. е. психодезадаптационными состояниями клинического уровня (см. таблицу).

Группы здоровья	Характеристика групп	Кол-во (%)
1	2	3
I	Совершенно здоровые и оптимально адаптированные (все критерии свидетельствуют о благоприятном состоянии здоровья)	–
II	Здоровые с напряжением адаптационных процессов и лёгкими функциональными нарушениями характеризующиеся «нормальными ситуационными» реакциями; «микросимптомами» и «моносимптомами», а также здоровые с отягощённым анамнезом и риском развития нервно-психических расстройств	17

1	2	3
III	Со значительным напряжением адаптационных процессов характеризующиеся относительно стабильным симптомокомплексом и сопровождающиеся относительно стойкими (от полугода и более) нарушениями в состоянии здоровья до клинического уровня	30
IV	Со срывом адаптационных механизмов – психодезадаптационные состояния клинического уровня в виде невратического, неврозоподобного, патохарактерологического и др. вариантов	53

Таким образом, из 23 первоклассников МС(К)ОУ С(К)ОШ VII вида № 7 относительно здоровыми оказались только 4 человека, что составило 17%.

Анализируя полученные результаты, мы обнаружили следующее. «Сработавшими» критериями, т. е. критериями, показатели которых находятся на нежелательном уровне, оказались критерии психологический, клинический и биологической предрасположенности. Так, *психологический критерий* «сработал» у 83% обследованных, среднее его значение равно 10,4 баллам (при критическом уровне в 8 баллов). В названном критерии отмечены низкие показатели умственной работоспособности (у 83%), интеллектуального развития (у 100%), высокая тревожность и страхи (у 87%), очень высокий уровень притязаний и самооценки (у 100% учащихся). Помимо этого, для первоклассников с ЗПР типичны: эмоциональная неустойчивость, обидчивость, нерешительность, тревожность.

По *критерию эффективности учебной деятельности* 57% детей имеют неблагоприятные показатели, хотя в среднем его значение не превышает критический уровень. Вместе с тем, большинство обучающихся первых классов характеризуются слабо выраженным интересом к учебной деятельности, наличием внешней или игровой мотивацией. У всех детей первых классов низкий темп учебной деятельности.

По *социально-психологическому критерию* показатели также являются неблагоприятными. Так, 57% обучающихся имеют низкий уровень сформированности социальных навыков, первоклассники этой группы с трудом принимают правила школьной жизни, нарушают культуру поведения. 2-ум детям (8%) учащихся по рекомендации детского психиатра из-за нарушений поведения рекомендована индивидуальная форма обучения. 61% детей первых классов с трудом строят взаимоотношения со сверстниками, не соблюдают дистанцию в отношениях со взрослыми. Дети плохо включаются в коллективную деятельность, зачастую поступают вопреки общим интересам.

Наиболее неблагоприятным среди других оказался *критерий биологической предрасположенности*. Следует отметить социальное положение первоклассников. 10 человек (43%) проживают в неблагополучных семьях, находящихся на внутришкольном контроле; 4 человека (17%) являются воспитанниками детского социального приюта для несовершенно-

шеннолетних, два ребёнка (8%) – воспитанники детского дома. 7 человек (30%) воспитывается в полных и относительно благополучных семьях. Исходя из этого, можно предположить у 68% обучающихся наличие неблагоприятной психолого-педагогической ситуации воспитания детей на дошкольном этапе, вызвавшей задержку психического развития, низкую готовность к школе и затруднения адаптации к ней.

Следует отметить, что в целом у 78% обследованных обнаружены признаки перинатальной и ранней постнатальной патологии, задержка психического развития, неврологические нарушения. Состояние психомоторной сферы характеризуется моторной неловкостью, признаками расторможенности и гиперактивности, реже – заторможенности. Практически все дети класса наблюдаются у детского невролога, 13% учащихся наблюдаются у психиатра по поводу расстройств поведения.

Рассматривая показатели *клинического критерия*, необходимо отметить, что у всех первоклассников наблюдаются проявления дезадаптации клинического уровня. В основном преобладают дети с астеническим синдромом (52%), который проявляется снижением физического, психического и эмоционального тонуса с выраженным чувством усталости после занятий, частыми головными болями, сопровождающимися слабостью, утомляемостью, нестабильностью артериального давления. У 11 учащихся (48%) преобладают проявления церебрастенического синдрома с низкой работоспособностью, раздражительностью, обидчивостью, частой сменой настроения. Среди обучающихся 2 ребёнка (8%) имеют инвалидность по следующим диагнозам: тугоухость I и II степени на оба уха, F 70; инвалид по зрению, F 07.07. У всех детей коррекционной школы отмечаются специфические нарушения учебных навыков (дислексия, дизграфия, дизкалькулия). Характерно наличие у одного ребёнка нескольких синдромов.

Для наглядности приводим несколько диагностических рисунков, выполненных обучающимися первых классов. В рисунках человека отмечается скудость использованных изобразительных приемов; нарушение схемы тела; отсутствие необходимых деталей лица, туловища, кистей рук; запачканность линий. Эти особенности изображения можно расценить как органические знаки, что свидетельствует о церебрально-органической недостаточности этих детей.

В рисунке «Что мне нравится в школе» характерно отсутствие других людей, небрежность исполнения фигуры, деталей рисунка, бедности при выборе цветовых решений. Это указывает на наличие коммуникативных барьеров, отсутствие сформированных представлений о школе, мотивационной незрелости ученика.



Рисунок

Таким образом, исследование, проведенное с помощью компьютерного диагностического комплекса, показало характер и выраженность основных психологических проблем первоклассников с ЗПР, состояние их психического здоровья и необходимость построения индивидуальной программы развивающей и коррекционной помощи. Использование в качестве методического приема, информационной базы данных и системы обработки полученных результатов исследования компьютерного диагностического комплекса «Мониторинг психического здоровья» в значительной степени организует диагностический процесс, облегчает его проведение и обработку полученных данных обследования. По результатам исследования можно построить индивидуальную коррекционно-развивающую программу для каждого первоклассника или группы детей с учетом их психологического состояния и психического здоровья.

Библиографический список

1. **Защиринская, О. В.** Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов факультетов психологии/ О. В. Защирина. – СПб.: Речь, 2003.
2. **Психологические** особенности детей и подростков с проблемами в развитии [Текст]. Изучение и психокоррекция/ Под ред. Проф. У. В. Ульенковой. СПб.: Питер, 2007.
3. **Комплексная** оценка состояния здоровья и развития детей [Текст]: методическое пособие / авт.-сост.: Р. И. Айзман, И. Л. Левина, Н. Г. Коновалова и др. ; отв. ред. И. Л. Левина – М: АСТШ, 2006
4. **Шамарина, Е. В** К вопросу об индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников с задержкой психического развития [Текст] /

Е. В. Шамарина // Специальная психология / пред. ред. Сов. И. Ю. Левченко. Изд. Дом «Образование плюс», 2009 1 (19) – С. 5–20.

5. **Левченко, И. Ю.** Качественный анализ показателей психической деятельности дошкольников с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселёва // Специальная психология [Текст] / пред. ред. Сов. И. Ю. Левченко. Изд. Дом «Образование плюс», 2008.

УДК 371.78: 159.972

Дружилов Сергей Александрович

Кандидат психологических наук, доцент, профессор Сибирского государственного индустриального университета, г. Новокузнецк, Член-корреспондент Международной Психологической академии, drusp@nvkz.kuzbass.net, Новокузнецк

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ
КАК ИНДИКАТОРЫ ДЕЗАПТАЦИИ И ДУШЕВНОГО
НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Druzhilov Sergey Aleksandrovich

Candidate of psychological sciences, docent, professor of Siberian state industrial university, Corresponding member of the International Psychological Academy, drusp@nvkz.kuzbass.net, Novokuznetsk

**PROFESSIONAL DEFORMATIONS AS INDICATORS
OF INFRINGEMENT OF ADAPTATION AND PSYCHOLOGICAL
TROUBLE OF THE PERSON**

Психологические словари определяют психическое здоровье как состояние душевного благополучия, являющееся следствием отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни. Существует ряд признаков, уточняющих это понятие, таких как соответствие субъективных образов объективной действительности, способность к самокоррекции поведения и др. [14].

Важнейшее место в жизни человека занимает трудовая и профессиональная деятельность. Под профессиональной понимается любая сложная деятельность, которая предстает перед человеком как конституированный способ выполнения чего-либо, имеющий нормативно установленный характер. Профессиональная деятельность трудна для освоения, требует длительного периода профессионализации (включающего теоретическое и практическое обучение), имеющего высокую общественную стоимость. Все это обуславливает значимость сохранения соматического и психологического здоровья профессионала.

Под *профессиональным здоровьем* понимается свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях деятельности [18]. Профессиональное здоровье (соматическое и психическое) тесно связано с адаптированностью человека [17]. Профессиональная адаптация традиционно рассматривается как процесс становления и поддержания динамического равновесия в системе «человек» – профессиональная среда». Но человек, согласно воззрениям Б. Г. Ананьева (1968 г.), должен рассматриваться как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность [1]. М. А. Дмитриева показала, что профессиональная психологическая адаптация, представляет собой единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект), адаптации субъекта деятельности к профессиональным задачам, орудиям труда, выполняемым операциям и т. д. (операциональный аспект), и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (социально-психологический аспект). При этом в качестве общего показателя адаптированности предлагается считать удовлетворенность человека содержанием и условиями труда [5].

Нам представляется, что наряду с удовлетворенностью трудом в качестве критериев адаптации следует учитывать показатели *эффективности деятельности* специалиста, определяемые как отношение обобщенного результата к затратам, связанным с производством продукта. Интегральный критерий эффективности складывается из частных критериев со своими весовыми коэффициентами. В качестве частных критериев, исходя из выделенных компонентов профсреды, целесообразно использовать экономические, социальные, психологические и «клиенто-центрированные» показатели [6]. Способ же адаптации к тем или иным компонентам профессиональной среды обеспечивается выработкой человеком индивидуального стиля [7] профессиональной деятельности (ИСД) и поведения (ИСП) – в профессии и вне ее.

Традиционно, начиная с фундаментальной работы Ф. Б. Березина (1988 г.), психофизиологическая и психологическая адаптация рассматривается как *процесс* как *результат*; при этом индикатором адаптированности является отсутствие признаков дезадаптации. Однако стоит вспомнить, что английский биолог Питер Медавар (P. Medawar), Нобелевский лауреат (1960 г.) по физиологии и медицине, отмечал, что адаптация есть нечто такое, что организм вырабатывают у себя и обладает *в потенциале* для успешного существования в изменяющихся условиях. Вероятно, эта идея позволила современным отечественным исследователям [19] рассматривать адаптацию личности не только как процесс и результат, но и как основание для формирования *психических новообразований* этой личности. В состав новообразований были включены не только совокупность знаний, умений и навыков, полученных и сформированных у себя субъектом адаптации, но и сложная система межличностного взаимодействия с профессиональным и

социальным окружением. При этом подчеркивается, что именно новообразования являются источником развития личности.

Считаем возможным распространить этот подход на *профессиональную адаптацию*. Здесь в качестве новообразований могут выступать как конструктивные качества (такие как профессионализм), так и деструктивные.

Любая деятельность оказывает влияние на человека. Многие из его свойств оказываются не востребуемыми, другие, способствующие успешности, «эксплуатируются» годами. Отдельные из них могут трансформироваться в «профессионально нежелательные» качества; одновременно развиваются профессиональные акцентуации – чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении.

В концепциях профессионального становления личности В. А. Бодрова, Е. М. Борисовой, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. В. Митиной, Ю. В. Поваренкова признается разнонаправленность изменений личности в процессе длительного выполнения профессиональной деятельности. Отмечается, что профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями. Происходит то, что называют *деформациями* (искажениями) и *деструкциями* (разрушениями) – как социально одобряемой *структуры деятельности*, так и самой *личности профессионала*. Искажение личности профессионала может проявляться в возникновении синдрома *эмоционального выгорания*, который считается некоторыми авторами (например, [15]) одним из признаков профессиональной деформации. Прежде «выгорание» (как *форма* проявления душевного неблагополучия человека) обычно рассматривалась в контексте *профессионального труда* (Т. В. Фурманюк, 1994; А. В. Осницкий, 1999; Н. Н. Водопьянова, 2000), а профессиональная *деформация* в контексте поведения человека *вне работы* (Р. М. Грановская).

Когда говорят о профессиональной деформации, то традиционно имеется в виду феномен распространения привычного ролевого поведения (как результата *многолетней практики*) *специалиста* на непрофессиональные сферы [4; 21]. Тогда, после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выправления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии. При этом профессиональные деформации рассматриваются как проявления дезадаптации личности *специалиста*. Менее изучены деформации личности в процессе освоения профессии; лишь в последние годы появились публикации исследования в этом направлении [2; 22]. Однако задача разработки конкретных механизмов конструктивного, «недеформирующего» построения профессиональной траектории человека пока не нашли своего решения.

В соответствии с развиваемым нами интегративным подходом к становлению профессионализма [8], в процессе длительного выполнения профессионального труда изменениям подвергаются все уровни человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуаль-

ности). Проявляться же эти изменения будут в самых разнообразных ситуациях: в поведении (при вхождении в процесс деятельности и при выходе из него), в самой деятельности, а также в профессиональном и внепрофессиональном общении.

В наибольшей степени проявление профессиональной деформации выражено в системе «человек-человек». В научной литературе рассматриваются два вида профессиональной деформации: деформацию *личности* [2] и деформацию *деятельности и трудового поведения* [24]. Здесь можно заметить аналогию с разделением профессионализма (по Н. В. Кузьминой) на *профессионализм деятельности* и *профессионализм личности* [11; 12].

Выделение в проблеме профессиональной деформации двух сторон – *деятельностной* и *личностной*, позволяет не относиться к рассматриваемому явлению как к фатальному результату. Выявление *деформации личности* (как «диагноз») во многих случаях означает, что на личность ставится «клеймо», отнюдь не способствующего исправлению сложившегося положения. Выявление же в *трудовом поведении*, сопровождающем деятельность, *деструктивных элементов* и связей позволяет предложить систему воздействий, направленных на исправление деформированного поведения и оптимизацию деятельности.

В качестве основания для классификации профдеформаций С. П. Безносов использует понятие «норма». При этом он выделяет: а) нормы деятельности, характеризующей цели, методы деятельности; б) нормы профессиональной этики. Эти нормы могут быть сформулированы весьма точно и конкретно. Предполагается, что, сравнивая с этими нормами любую профессиональную деятельность и качество ее исполнения, можно выявить признаки профдеформации. По отношению к этим двум нормам предлагается оценивать явление профессиональной деформации *деятельности* и *личности*.

Поскольку личность формируется и развивается в деятельности, то в определенном смысле можно говорить о личности как следствии особенностей деятельности. Однако появление деформаций личности не является неизбежным последствием условий работы, а связано с *неконструктивностью* профессионального стиля и ролевых установок, и во многом доступно коррекции. Действие факторов риска в деятельности само по себе неоднозначно и может (как и любое стрессогенное воздействие), приводить как к деформациям, так и к возрастанию потенциалов стойкости и жизнеспособности личности.

С другой стороны, характеристики личности оказывают влияние на особенности реализации деятельности. При этом деформации поведения и деятельности могут рассматриваться в качестве внешнего проявления деформаций личности.

Профессиональную *деформацию* мы рассматриваем как «искажение» психологической модели деятельности, либо ее деструктивное построение. Под профессиональной *деструкцией* понимается изменения и разрушения

сложившейся психологической структуры личности, негативно сказывающиеся на результатах труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности.

В социологии понятие «деструкция» применяется для обозначения разрушения, нарушения сложившейся структуры в очень широких пределах, часто принимая при этом различные формы: «декомпозиция» у О. Конта; «социальная патология» у П. Ф. Лилиенфельда, «регресс» у Г. де Греефа. В рамках обсуждаемого вопроса представляет интерес описание деструкций как истощение внутренних ресурсов социальной мобильности, как *кризис адаптации* [3]. В рассматриваемом аспекте под *профессиональными деструкциям* мы понимаем пусковой механизм, ведущий к кризису профессиональной адаптации человека.

Говоря об искажении или деструктивном построении модели нельзя не остановиться на вопросе критериев. Закономерен вопрос: если речь идет об отклонении, или искажении, то относительно какого эталона?

Профессии рассматривается нами, с одной стороны, как социальный институт, обладающий определенным потенциалом, с другой – и как профессиональное сообщество, являющееся самоорганизующейся социальной системой. В рассматриваемом плане профессия обеспечивает накопление, систематизацию и передачу профессионального опыта. Этот обобщенный и объективизированный (в форме инструкций, правил, алгоритмов деятельности, профессиональных норм, традиций и т. д.) профессиональный опыт выступает в качестве основы для построения идеализированной обобщенной модели профессии и профессиональной деятельности.

Ориентируясь на прикладные задачи изучения процессов становления профессионализма человека, будем использовать предложенную нами ранее упрощенную трехкомпонентную психологическую модель профессии [10], которая включает в себя следующие составляющие (или субмодели):

1. Модель профессиональной среды. Профессиональная среда включает в себя объект и предмет, труда, средства труда, профессиональные задачи, условия труда, социальное окружение. Система представлений (образов) человека о составляющих профессиональной среды составляет внутреннюю, психическую модель профессиональной среды.

2. Модель профессиональной деятельности (система образов взаимодействия человека с профсредой, а также образов целей, результатов, способов их достижения); все то, что составляет *концептуальную модель деятельности* [9].

3. Модель самого человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), включая систему его свойств и отношений. Прежде всего, это *профессиональная Я-концепция*, понимаемая как относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений человека о себе в данной профессиональной деятельности и профессии. На основе этих представлений он строит свои отношения с другими людьми, с которыми он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности.

Каждая из указанных моделей базируется на некоторых представлениях человека о профессиональных нормах, ценностях и обобщенных целях профессиональной деятельности.

Приведенная декомпозиция модели профессии на отдельные составляющие, с одной стороны, дает возможность дифференцировать личность подлинного профессионала, адекватно включенного в каждую из указанных субмоделей, от дилетанта (или от пассивного исполнителя), не имеющего усвоенных профессиональных ценностей и мотивов, характерных для представителя данной профессиональной общности, «механически» выполняющего ту же профессиональную деятельность, но в отрыве от профессиональной среды и свойственной ей профессиональной культуры. С другой стороны, позволяет выявлять компоненты признаки дезадаптации человека к тем или иным составляющим профессии, а значит, и факторы, влияющие на душевное (ментальное) благополучие и профессиональное здоровье специалиста.

При рассмотрении деформации деятельности будем опираться на психологическую макроструктуру деятельности («цель – мотив – способ – результат»), предложенную К. К. Платоновым [16]. Г. В. Суходольский (1988 г.) ввел понятия полезного и вредного результата. Полезен результат, удовлетворяющий общественную или личную потребность. Вреден результат, препятствующий удовлетворению потребности либо гипертрофирующий ее удовлетворение. Вредный результат называют «антирезультатом» [20].

В деятельности всегда имеет место процедура отнесения с ценностями – идентификация того, что наиболее значимо для человека. Цель – ситуативна; ценность – надситуативна. Цель указывает на то, чего нет («образ-цель»); ценность – на то, что уже есть. Цель задает, что будет «здесь и теперь» делаться; ценность предопределяет то, что никогда *не должно* делаться, то есть то, что может ее разрушить. Выбор целей человек осуществляет в рамках ценностно-рациональной мотивации.

Если цель, ориентирующая на получение общественно полезного результата, предопределяется конструктивными ценностями человека, то цель, ориентирующая на «вредный» результат может быть обозначена как деструктивная ценность. В качестве конструктивных ценностей могут выступать предписанные, социально одобряемые нормы, а также социально одобряемые цели деятельности, ориентирующие на общественно полезные результаты. В качестве деструктивных ценностей выступают социально неприемлемые или отвергаемые способы и формы деятельности, а также социально неприемлемые цели, ориентирующие на получение вредного, с точки зрения общества, результата.

Исходя из вышесказанного, профессионально-деструктивную деятельность можно рассматривать как деятельность, направленную на получение вредного результата («антирезультата»). Здесь мы сталкиваемся не с профессиональной некомпетентностью и непрофессионализмом человека, а с проявлением «антипрофессионализма». Это тот случай, когда человек обладает необходимыми профессиональными знаниями, умениями, навыками и опытом, но ориентируется на искаженную систему ценностей, или, иначе, на деструктивные ценнос-

ти. Им движет деструктивная направленность, примерами которой может быть эгоцентризм, стяжательство, нонконформизм т. п. психологические феномены. Соответственно, он ставит деструктивные цели («антицели») и использует деструктивные средства.

Ценности человека во многом определяются его доминирующей ориентацией. Э. Фромм выделил «плодотворные» и «неплодотворные» ориентации человека [23]. Среди неплодотворных ориентаций Э. Фромм уделяет значительное внимание *рыночной* ориентации, которая, следует признать, приобрела в нашей стране опасные для общества масштабы. У личности с «рыночной ориентацией» этика профессионала (как нравственная норма) подменяется этикой прагматизма. Это значит, что в условиях нравственно-психологического конфликта (конкурирования) между ценностями профессиональной морали и ценностями выгоды предпочтение отдается последним, то есть побеждают деструктивные ценности.

Деформации личностно-смысловой сферы, носящие деструктивный характер, могут выступать в качестве специфического механизма психологической защиты личности от травмирующих переживаний. Однако психологическая защита в данном случае имеет низший, патологический характер, не обеспечивающей в необходимой мере душевное благополучие человека. Деструкции проявляются в искажении реальности, обесценивании значимости происходящего, неадекватной *профессиональной Я-концепции*, циничном отношении к миру, переносе ответственности или ее субъективном непринятии, уплощении смысла и сведении его к ситуативным целям, центрировании на сиюминутных выгодах. А. Маслоу обозначает деформации личностно-смысловой сферы как *метапатологии* [13], которые в свою очередь являются причиной нарушений регуляции деятельности и ведут к «снижению человечности».

Если рассматриваемые деструктивные процессы получают широкое распространение, и реально действующей социальной нормой становится *анти-норма* (то, что с точки зрения профессии как социального призвания, назначения – неадекватно и аморально), можно говорить уже о социальной опасности.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст]/ Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. **Безносков, С. П.** Профессиональная деформация личности [Текст]/ С. П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. **Бодрийяр, Ж.** Система вещей [Текст]/ Жан Бодрийяр. – М.: Рудомино, 2001. – 174 с.
4. **Грановская, Р. М.** Психологическая защита [Текст]/ Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
5. **Дмитриева М. А.** Психологические факторы профессиональной адаптации [Текст]/ М. А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред .Г. С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1991. – С. 43–61.

6. **Дружилов, С. А.** Профессионализм человека и критерии профессиональной адаптации [Текст]/ С. А. Дружилов // Объединенный научный журнал. – 2003. – № 1. – С. 15-16.

7. **Дружилов, С. А.** Профессиональные стили человека и индивидуальный ресурс профессионального развития [Текст]/ С. А. Дружилов // Вопросы гуманитарных наук. – 2003. – № 1 (4). – С. 354–357.

8. **Дружилов, С. А.** Психология профессионализма человека: интегративный подход [Текст]/ С. А. Дружилов // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2004. – Вып. 6. – С. 170–176.

9. **Дружилов, С. А.** Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности [Текст]/ С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 2. – С. 56–62.

10. **Дружилов, С. А.** Психология становления профессионализма субъекта труда [Текст]/ С. А. Дружилов // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 65. – СПб.: Изд-во БПА, 2006. – С. 13–17.

11. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучища [Текст]/ Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

12. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности [Текст]/ Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 1993. – 238 с.

13. **Маслоу, А.** Мотивация и личность [Текст]/ А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.

14. **Никифоров, Г. С.** Психология здоровья [Текст]/ Г. С. Никифоров. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

15. **Орел, В. Е.** Синдром психического выгорания личности [Текст]/ В. Е. Орел. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.

16. **Платонов, К. К.** О системе психологии / [Текст] К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

17. **Психология профессионального здоровья** [Текст]/ Г. С. Никифоров, А. Г. Маклаков, В. И. Шостак и др.; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

18. **Разумов, А. Н.** Здоровье здорового человека (Основы восстановительной медицины) [Текст]/ А. Н. Разумов, В. А. Пономаренко, В. А. Пискунов. – М.: Медицина. 1996. – 413 с.

19. **Реан, А. А.** Психология адаптации личности [Текст]/ А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

20. **Суходольский, Г. В.** Основы психологической теории деятельности [Текст]/ Г. В. Суходольский. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.

21. **Сыманюк, Э. Э.** Психология профессиональных деструкций [Текст]/ Э. Э. Сыманюк, Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2005. – 240 с.

22. **Фонарев, А. Р.** Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст]/ А. Р. Фонарев. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 560 с.

23. **Фромм, Э.** Человек самого для себя [Текст]/ Э. Фромм. – М.: АСТ, 2008. – 349 с.

24. **Шаталова, Н. И.** Деформации трудового поведения работника [Текст]/ Н. И. Шаталова // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 26–33.

РАЗДЕЛ IV

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА, СПОРТ И ЗДОРОВЬЕ

УДК 371.72:37.061

Зубанов Владимир Петрович

Кандидат биологических наук, доцент Кузбасской государственной педагогической академии, ffk717019@mail.ru, Новокузнецк

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Zubanov Vladimir Petrovich

The candidate of biological sciences, the reader of Kuzbass State Pedagogical Academy, ffk717019@mail.ru, Novokuznetsk

SOCIAL PARTNERSHIP IN PHYSICAL TRAINING IN A SECONDARY SCHOOL

В концепции модернизации российского образования подчёркивается, что обновлённое образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, её генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданской, правовой и профессиональной культурой.

По многочисленным данным, имеющимся в отечественной литературе [1; 4; 5; 8], неблагоприятная ситуация со здоровьем детей диктует необходимость поиска новых организационных решений, направленных на формирование, сохранение и укрепление их здоровья, что так же определяется концепцией модернизации и стратегией развития образования.

Педагогический опыт показывает, что в большинстве школ важное значение придаётся умственному развитию школьников, но часто недооценивается их физическое развитие. Такую же позицию, к сожалению, занимают и многие родители. Всё же в любом обществе привлекательным эталоном остаётся физически развитый человек, проявляющий силу и выносливость, демонстрирующий высокий уровень работоспособности, способный достигать намеченные цели [8].

По данным всероссийского мониторинга [4, с. 162] к группе школьников с низкой двигательной активностью относится более 80% девочек и 66% мальчиков, учащихся начальных классов. Под руководством педагогов в спортивных секциях занимаются только 8% мальчиков и 6% девочек, а увлекаются спортом 27% и 14% соответственно. Согласно результатам мониторинга:

- 80,3% младших школьников относятся к основной медицинской группе;
- 12,2% составляют дети подготовительной группы;
- 4,2% школьников отнесены к специальной медицинской группе;

– 3,4 % школьников освобождены от уроков физической культуры и должны посещать занятия лечебной физической культуры.

Результаты мониторинга позволяют оценить уровень двигательной подготовленности современных школьников по стандартному набору двигательных тестов. Если в младшей возрастной группе отмечена лишь тенденция к отставанию от возрастно-половых нормативов, то к старшему школьному возрасту ситуация усугубляется: около 60% старшеклассников характеризуются низким уровнем мышечной деятельности.

В условиях традиционно организованного воспитательно-образовательного процесса в школе не происходит существенного позитивного влияния на физическое развитие двигательных функций учащихся [8]. По выражению известного физиолога И. А. Аршавского школьная парта, за которой ребёнок проводит много лет своей жизни, – это «вторые пелёнки»: дети как бы приговорены к 10 годам этих «вторых пелёнок» [8, с. 33]. Основная причина – недостаточность времени, отводимого в рамках базисного учебного плана на уроки физической культуры, не достаточно развитая спортивная база образовательных учреждений, что не позволяет сформировать у школьников потребность в систематических занятиях физическими упражнениями. Не решает проблему и третий урок физической культуры, так как большинство школ не имеют нормальных условий для его проведения [8]. Физически ослабленные дети вообще могут выпадать из процесса физического воспитания в школе или отсиживаться на скамейке на уроках физической культуры.

Большинство учёных [2; 5; 8], считают что до сих пор не найдены достаточно эффективные формы организации учебного процесса по физической культуре, способные воплотить в непротиворечивых педагогических технологиях всё то новое, что создано российской наукой в области формирования физической культуры человека на разных этапах его возрастного и социального развития.

Нерешённым остаётся и вопрос об оправданности классной формы урока физической культуры для всех без исключения возрастных категорий школьников, об особенности жесткого государственного стандарта физической подготовленности [8, с. 9].

Основными механизмами модернизации физического воспитания в школе должны стать принципиально новые подходы в организации проведения занятий [2; 3; 6; 7], одним из которых является реализация отнюдь не новой концепции проведения урока физической культуры по типу спортивной тренировки [2], что осуществить в рамках государственного образовательного стандарта практически не возможно. Только спортивная специализация может дать значительный эффект роста физической подготовки и повысить интерес к физической культуре, что в конечном итоге может определить общее состояние здоровья учащихся.

Понимая актуальность вопроса, важную роль физической культуры в образовательной среде лично ориентированной школы, с 2005 г. раз-

рабатывался и внедрён новый подход к осуществлению методологических и организационно-педагогических условий создания модели непрерывного специализированного физического воспитания в средней общеобразовательной школе № 16 совместно с педагогическим коллективом детско-юношеского клуба физической подготовки (ДЮКФП) г. Осинники Кемеровской области.

Реализация муниципальной целевой программы здоровьесберегающей деятельности в малом городе основана на сетевом взаимодействии межведомственных структур [4, с. 56] и направлена на: организацию психолого-педагогического и медико-физиологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса; оптимизацию режима двигательной активности обучающихся и воспитанников образовательных учреждений; внедрение комплексных психолого-педагогических и медико-социальных подходов к организации профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде; формирование устойчивой мотивации на здоровый образ жизни субъектов образования.

Стратегической целью данной инновации является создание условий, способствующих формированию и укреплению здоровья, совершенствованию физического развития учащихся и воспитанников, повышению качества образования.

Задачи: обеспечить формирование системы знаний о здоровом образе жизни, мотивации на укрепление и сохранение здоровья участников образовательного процесса; внедрить в общеобразовательный процесс школы комплекс мероприятий по повышению двигательной активности и разработке структуры управления, концепции развития и модели исследования; разработать программно-методическое обеспечение функционирования и развития общеобразовательной школы, учебные программы по физическому воспитанию в интеграции с программами ДЮКФП, способствующими развитию творческого потенциала ученика и педагога; укреплять и совершенствовать материально-техническую базу образовательного учреждения.

Суть инновации в организации физического воспитания заключается в увеличении общего количества часов для занятий физической культурой, проводимых педагогами общеобразовательной школы и ДЮКФП, в зависимости от года обучения, возраста и физической подготовленности с учащимися 1–9-х классов.

Если миссия общеобразовательной школы заключается в создании образовательного пространства, обеспечивающего ученикам условия для самореализации личности, развития их индивидуальных способностей, укрепления физического и психического здоровья учащихся, то миссия ДЮКФП – развитие массового спорта. На основании этого нами была взята за основу концепция социального партнёрства общего и дополнительного образования.

Взаимодействие педагогических коллективов общеобразовательной школы и ДЮКФП позволяет в рамках реализации данной модели физи-

ческого воспитания, начиная с первого класса в группах продленного дня, увеличивать количество часов на занятия физической культурой, поскольку основными показателями общей физической подготовленности человека всегда были, есть и будут достижения в основных движениях, в которых выявляется уровень развития физических качеств, ежедневно применяемых в жизненных условиях.

Со второго класса учащиеся (циклами по два месяца) занимаются определенным видом спорта. Цель таких занятий – получить представление о каждом культивируемом виде спорта, попробовать свои силы, сформировать собственное отношение. С четвертого класса начинаются специализированные занятия выбранными видами спорта.

Для специализации учащимся на выбор предлагается: баскетбол, волейбол, футбол, вольная борьба, косики каратэ, настольный теннис, фитнес, шахматы, дартс. Количество видов спорта может изменяться в зависимости от кадровых возможностей ДЮКФП.

Для повышения интереса учащихся к занятиям физической культурой при выборе определенного вида спорта учитываются, прежде всего, пожелания учащихся, их склонности и возможности. Таким образом, осуществляется личностно-ориентированный подход, а также доступность образования, как одно из ведущих направлений концепции модернизации российского образования. Процесс самоопределения может происходить по-разному: дети имеют возможность заниматься одним и более видами спорта, а также переходить с занятий одним видом к занятиям другим.

Для детей с ослабленным здоровьем, согласно примерному объему двигательной активности и в зависимости от медицинских показаний, разработана программа лечебной физической культуры, занятия шахматами и дартсом. В целом более 60% учащихся занимаются под руководством педагогов ДЮКФП, используя спортивную базу школы.

В течение каждого учебного года учителями школы и педагогами ДЮКФП осуществляется мониторинг, позволяющий определить состояние здоровья учащихся, их функциональное и физическое развитие. Общий анализ показывает, что практически во всех классах в конце каждого учебного года отмечается снижение значений суммы пульса в шестимомментной функциональной пробе в среднем на 8,7% по сравнению с начальным этапом, что несомненно, говорит об улучшении функциональных возможностей обучающихся; отмечается значительный прирост уровня физической подготовленности по результатам президентских тестов.

В воспитательно-образовательном процессе школы была выстроена определенная программа, позволяющая развиваться в выбранном направлении. Возросла миссия классных руководителей, расширен спектр их функциональных обязанностей. Введены паспорта здоровья классов, которые заполняются классным руководителем совместно со школьным

медицинским работником, учителем физической культуры, и содержат блоки: «Учебная нагрузка»; «Оздоровительные и профилактические мероприятия»; «Пропуски учебных дней по болезни»; «Состояние здоровья». Паспорта здоровья позволяют провести комплексную оценку эффективности образовательного процесса.

В деятельности классных руководителей смещены акценты в сторону формирования потребности в здоровом образе жизни учащихся. С этой целью школьное методическое объединение классных руководителей разработало календарно-тематическое планирование классных часов по здоровьесберегающей тематике с учетом психолого-возрастных особенностей ребенка.

Результаты совместной деятельности учреждений общего и дополнительного образования убеждают в том, что системный подход к проблемам сохранения и укрепления здоровья, позволил сократить количество учащихся с девиантным поведением, существенно уменьшить число детей, состоящих на внутри школьном учете и в инспекции по делам несовершеннолетних. С 2007 г. нет детей, не приступивших к занятиям на начало учебного года, а также уменьшилось количество учащихся, оставленных на повторное обучение. Повысилась заинтересованность родителей в укреплении здоровья ребёнка, в достижении спортивных успехов и, что не мало важно, в учебной деятельности.

Важным показателем работы является динамика участия сборных команд школы в городских, областных и региональных соревнованиях. Наиболее показательным является анализ участия в городских спартакиадах, в которых представлены почти все школы города. Так, до внедрения программы показатели были весьма скромны (рис. 1). Видно, что в 2004–05 учебном году достижений выше шестого места у сборных команд данной школы по отдельным видам программы нет. В последующие годы практически во всех видах соревнований достижения были значительно выше, а в некоторых видах поднялись до призовых мест.

Решая проблему обеспечения массовости спорта, школа пришла к спорту высших достижений. На сегодняшний день в школе обучаются призеры и чемпионы не только городских и региональных спортивных соревнований, но и Всероссийских первенств.

Таким образом, в процессе систематических занятий физическими упражнениями специализированной направленности отмечается не только улучшение функциональных возможностей организма и повышение уровня физической подготовленности обучающихся, их соревновательной активности, но и отмечены позитивные изменения в учебно-воспитательном процессе школы, а так же решаются проблемы высоких спортивных достижений.

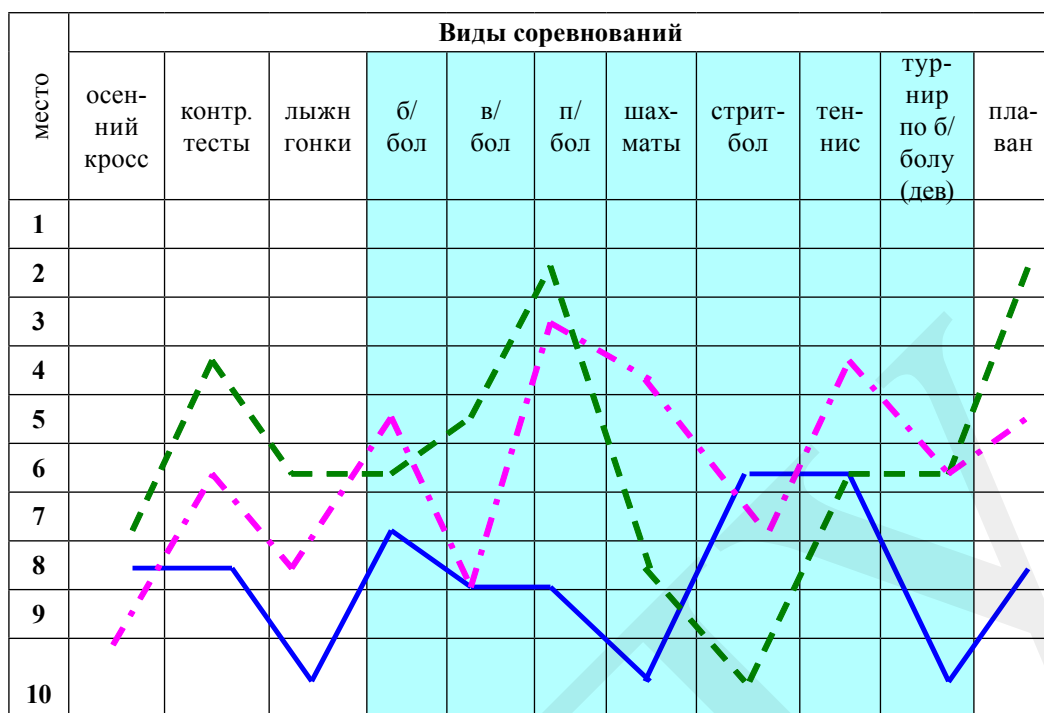
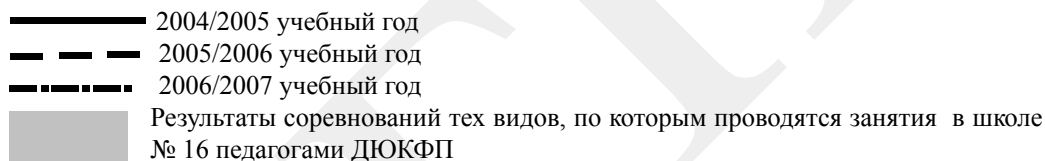


Рисунок 1 – Динамика участия школы в городских соревнованиях (по занятым местам)



Библиографический список

1. **Айзман, Р. И.** Здоровье населения России: медико-социальные и психологические аспекты его формирования [Текст]/ Р. И. Айзман. – Новосибирск : Изд-во СО РАМН, 1966.
2. **Бальсевич, В. К.** Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи. [Текст]/ В. К. Бальсевич.// Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1966.– № 1.
3. **Бальсевич, В. К.** Спортивный вектор физического воспитания в российской школе [Текст]/ В. К. Бальсевич. – М. : Изд-во НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 114 с.
4. **Здоровьесберегающая** деятельность в системе образования: теория и практика [Текст]: учебное пособие / под научной редакцией Э. М. Казина / – Кемерово: Изд-во КРИПКипРО, 2009. – 347 с.
5. **Казин, Э. М.** Разработка системы педагогического руководства физическим воспитанием и развитием учащихся в школе. [Текст]/ Э. М. Казин. – Кемерово, 1996.

6. **Лях, В. И.** Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе. [Текст]/ В. И. Лях.// Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 3.

7. **Лях, В. И.** Концепция физического воспитания детей и подростков. Физическая культура [Текст]: воспитание, образование, тренировка./ В. И. Лях. – 1966. – № 1.

8. **Физическое** развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы [Текст]: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика» /Э. М. Казин и др. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. – 279 с.

УДК 378.046.4:372.879.6

Коваленко Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации», knv-nvk-3754@mail.ru, Новокузнецк

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор кафедры естественнонаучного образования Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации», knv-nvk-3754@mail.ru, Новокузнецк

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Kovalenko Natalia Vladimirovna

Assistant professor of the department of natural scientific education of municipal autonomous educational organization of additional professional education «Institute of the improvement of one's qualifications», knv-nvk-3754@mail.ru, Novokuznetsk

Kazin Eduard Michailovich

Doctor of Biology, professor of the department of natural scientific education of municipal autonomous educational organization of additional professional education «Institute of the improvement of one's qualifications», knv-nvk-3754@mail.ru, Novokuznetsk

**FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE
OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM
OF QUALIFICATION**

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного,

свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [4].

Таким образом, на современном этапе к деятельности учителя предъявляются высокие требования, в том числе к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. Вследствие этого актуализируется необходимость изучения такого феномена, как «профессиональная компетентность» учителя. В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Анализ научной литературы показывает, что учёные, изучающие проблему компетентности учителя, в своих исследованиях используют термин «профессиональная компетентность» (Б. С. Гершунский, Т. В. Добудько, А. К. Маркова и др.), термин «педагогическая компетентность» (Л. М. Митина и др.), или оба термина (Н. Н. Лобанова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (В. Н. Введенский, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.). Имеющиеся разнообразия и разноплановость определений дефиниции «профессиональная компетентность» обусловлены выбором за основу различных научных подходов в контексте решаемых исследователями научных задач.

Анализ различных позиций исследователей на природу понятия «профессиональная компетентность» для нас представляет интерес с точки зрения того, какое место в них отводится методологической компетентности, что обусловлено предметом нашего исследования.

Методологическая компетентность определяется специалистами как научная основа продуктивности педагогической деятельности; обеспечения безопасности для здоровья обучающихся условий образовательно-развивающей и исследовательской, экспериментальной деятельности и выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности. Методологическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации педагогических феноменов, как профессиональные качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления. *Методологическая компетентность определяется набором знаний, умений, навыков, способностей, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные* [2; 3].

Этот вопрос рассматривается в научной литературе в рамках философского, психологического и педагогического аспектов. Обоснование

творчества учителя как научного направления представлено в трудах Е. З. Балабановича, А. С. Макаренко, В. А. Слостенина, Б. С. Гершунского, И. А. Зимняя и др. Исследованию проблем развития профессионального мышления посвящены работы В. П. Зинченко, А. А. Орлова, В. В. Краевского и др. Научно-теоретические основы формирования методологической культуры учителя стали предметом исследований Е. В. Бережнова, Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича, В. В. Краевского, И. К. Колесникова и др.

Таким образом, методологическая культура учителя определяется нами как особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т. е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом, методология личностно-профессионального самоизменения.

Специфика методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является непременным условием последующего формирования учителем субъективности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура учителя физической культуры определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Методологическая компетентность определяет готовность и способность к научному поиску, что предполагает проявление методологической культуры, умений качественно и эффективно организовать, провести педагогическое исследование, обработать результаты и сделать выводы, оформить научный текст, в котором отражены результаты и ход научного поиска, суметь четко и ясно представить и защитить свои результаты. Это особый тип организации знаний и исследовательских умений, а также набор личностных качеств, необходимый для проведения научного исследования.

Анализ данных подходов к определению методологической компетентности, несмотря на их разнообразие, позволяет выделить несколько основных частей, составляющих методологическую культуру: знания и умения по проектированию и конструированию воспитательно-образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методологическая рефлексия.

Поэтому, в системе повышения квалификации возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем, связанных с формированием физической культуры личности.

Анализ литературы и практики показывают, что в настоящее время не осуществляется целенаправленной подготовки преподавателя физической культуры к осознанному конструированию своей педагогической деятельности, что порождает противоречие между потребностями педагога в са-

моопределении, в осознанном выборе и конструировании своей профессиональной деятельности и незнанием, неумением осуществлять данную деятельность. Данное противоречие обусловило проблему, заключающуюся в необходимости формирования методологической компетентности учителей физической культуры [1; 6].

Анализ научных источников по исследуемой теме показывает, что ученые ведут поиск по обоснованию методологической культуры педагога, разработке подходов к ее формированию, но вопрос об определении специфики педагогической деятельности конкретного педагога требует дальнейшего изучения. Необходимость более глубокого теоретического и практического исследования данной проблемы, недостаточность ее решения определили потребность в создании временного научно-исследовательского коллектива учителей физической культуры г. Новокузнецка «Методологическая культура педагога».

Это обусловлено тем, что основными задачами модернизации российского физкультурного образования являются повышение доступности, качества и эффективности, взаимосвязи полученных специальных знаний, двигательных умений и навыков с практикой. Стратегической задачей развития физической культуры и спорта в России на современном этапе является освоение подрастающим поколением россиян основных ценностей физической и спортивной культуры, обеспечивающее укрепление физического и нравственного здоровья, умственной и физической работоспособности детей, подростков и молодежи.

Направленность физкультурного образования определяется единством ценностных ориентаций, когнитивной, мотивационно – волевой, инструментально-деятельностной, эмоциональной, адаптивно-ресурсной сфер, базовых и специальных знаний о грамотном использовании физических упражнений в условиях оздоровительной и спортивной тренировки, жизнедеятельности в целом [6].

Рассмотрение физического воспитания как социально организованного института удовлетворения потребности в движении представляет собой функциональную основу влияния двигательной деятельности на психическую сферу человека. Таким образом, в процессе физического воспитания осуществляется воздействие не только на двигательные способности человека, но и на его чувства и сознание, психику и интеллект.

Физическая культура обладает огромным оздоровительным и культурологическим потенциалом и именно эти направления реализации сферы физического воспитания требуют расширения сферы деятельности традиционных и инновационных физкультурных технологий. Это обстоятельство обуславливает значимость формирования соответствующей готовности специалиста к организации разных видов и форм физического воспитания с учетом особенностей контингента обучающихся; наличие у преподавателя физической культуры развитого мышления, культуры речи, научно-теоретической подготовки, умения видеть ближайшую и отдаленную перспекти-

ву своей деятельности, чтобы эффективно разрабатывать и реализовывать свои идеи в практической деятельности [1; 6].

Это предполагает значительное обновление содержания общего физкультурного образования, отвечающего современным требованиям личности и общества и учитывающего национально-региональные особенности, специфику и исторические традиции конкретного образовательного учреждения. Главным условием для решения данной задачи является формирование методологической компетентности учителей физической культуры в системе повышения квалификации.

Вопрос о формировании методологической компетентности учителей физической культуры, которым предстоит воплощать свои творческие и профессиональные потенции в новых социально-экономических условиях, является проблемным и, как представляется, неотложным уже потому, что в настоящее время кардинально изменились и приобрели качественно новый характер требования к специалисту.

Речь идет о разработке новых образовательных программ повышения квалификации специалистов, которые не только в полной мере учитывали бы социальные запросы общества, но и отражали бы общие требования, которые формируются и в международном образовательном пространстве. Сегодня становится весьма актуальной идея подготовки специалистов с развитым критическим типом мыслительной деятельности, ощущением потребности в непрерывном образовании, умением работать в коллективе, с ориентацией деятельности на результат [4; 5].

Вопрос о реформировании образования, в том числе и физкультурного, решается весьма неоднозначно как с концептуальной, так и с практической точки зрения. Это обусловлено, на наш взгляд, во-первых, отсутствием до недавнего времени четкой поэтапной программы развития и совершенствования всей системы по физическому воспитанию в России, во-вторых, наличием общих стереотипов в тактике подготовки специалистов в системе повышения квалификации, во многом сдерживающих развитие всей системы и каждого ее звена.

Нам представляется, что необходимость формирования методологической компетентности учителей физической культуры было бы весьма целесообразным, что обусловлено:

- во-первых, новым пониманием физической культуры как самостоятельного научного и образовательного объекта, рассмотрение которого ведется в двух ракурсах: теоретическом и прикладном, что во многом определяет специфику подготовки педагога в области физической культуры в системе повышения квалификации;

- во-вторых, спецификой (в части условий реализации, содержания и требований к уровню профессиональной квалификации) основных образовательных программ, реализуемых системе повышения квалификации;

- в-третьих, необходимостью разработки и апробации инновационных технологий по физическому воспитанию в образовательных учреждениях

ях, способствующих формированию ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни обучающихся;

– в-четвертых, необходимостью подготовки педагогов-исследователей, ориентированных на исследовательскую и образовательную деятельность в области физической культуры как вида общей культуры и необходимой компоненты образования на всех его уровнях.

В настоящее время активно развивается идея о новом функциональном назначении физической культуры в формировании личности, ее мировоззрения, развития адаптивных способностей. Но в таком случае нельзя не признать и того, что заметно расширилась сама сфера деятельности специалистов физической культуры в области образования. Следовательно, необходим системный подход в вопросах повышения квалификации учителей физической культуры на различных уровнях с целью формирования их методологической компетентности. В качестве такой системы выступает интеграция курсовой подготовки и межкурсового периода в вопросах формирования методологической компетентности учителей

Современная тенденция курсовой подготовки в содержательном аспекте системы повышения квалификации определяется актуализацией образования, то есть приведением его научного содержания в соответствие с динамичной структурой современного знания. Содержание должно не только отражать актуальные знания и универсальные способы действия в различных областях, учитывая новые технологии, открытия, изменения, новую информацию, которые появляются в образовательной науке и практике, но и «отражать происходящие изменения в обществе, предопределять его будущее состояние». Кроме того, система повышения квалификации, построенная, прежде всего, на принципах андрагогики [8] является моделью, в которой диалог доминирует над монологом, а активное участие группы занимает место пассивного слушания.

Компетентностный подход к формированию методологической компетентности учителей физической культуры диктует необходимость использования в системе повышения квалификации активных методов обучения и современных педагогических технологий, т. е. таких, которые впоследствии учитель смог бы, адаптируя, транслировать в своей практической деятельности и достигать качественно новых образовательных результатов. В соответствии с поставленными задачами в качестве методов обучения в курсовой подготовке могут быть использованы следующие: *экспозиционные*, когда содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и др.); *управленческие* методы, когда лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей; *проблемные* методы, когда содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, поскольку учебный процесс включает в себя и постановку проблем, и поиск их решений.

Главной целью данного метода обучения является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность. В этом случае восприятие содержания обучения, или информации, происходит в процессе: «мышление – изучение проблемы – решение проблемы» [7; 8].

Так как компетентность формируется в деятельности, то формирование методологической компетентности учителей в курсовой период возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения. Такой опыт может быть получен, например, в режиме интерактивного обучения.

Понятие «интерактивное обучение» в настоящее время в педагогической науке формируется и уточняется (Б. Ц. Бадмаев, Л. Н. Вавилова, К. Я. Вазина, Л. Н. Вавилова, В. Б. Гаргай, Л. К. Гейхман, М. В. Кларин, Т. С. Панина и др.). Исследования показывают [2; 8], что взрослый человек «держится» за свои ценности, жизненные и профессиональные стереотипы до тех пор, пока на деятельностном уровне не осознает необходимость и продуктивность отказа от некоторых из них. Интерактивное обучение способствует активизации ценного педагогического опыта, становлению нового профессионального мышления, приобретению конструктивных позиций в отношении нововведений, творческому подходу к использованию чужого опыта, формированию критической самооценки собственной практики и т. п.

По определению Т. С. Паниной, Л. Н. Вавиловой, «интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и своё поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [8, с. 8]. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающей функции преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

К интерактивным технологиям обучения (технология обучения включает совокупность форм, методов, приёмов, средств, позволяющих достичь запланированных результатов) можно отнести модерацию, кейс-технологии, коллективный способ обучения В. К. Дьяченко, технологию проектного обучения, технологию педагогических мастерских и другие.

С. Г. Вершловский в качестве важнейших средств, нацеленных на обеспечение развивающего эффекта образования взрослых и превращающих его в непрерывный процесс обучения и самообразования, определяет: обсуждение в процессе обучения значимых для взрослых проблем в разных сферах деятельности и поиск их решения; формирование и развитие ключевых компетентностей, необходимых в профессиональной, общественной и других сферах; применение учебных технологий, делающих взрослых субъектами образовательного процесса, а их профессиональный и жизненный опыт востребованным в процессе обучения; создание учебных ситуа-

ций, формирующих у взрослых потребность в продолжении образования и самообразовании.

В системе повышения квалификации учителей физической культуры в аспекте формирования методологической компетентности как равнозначный элемент выделяем организацию работы с педагогами в межкурсовой период. В рамках института повышения квалификации эта деятельность успешно реализуется всеми структурными подразделениями института.

Научно-методическое обеспечение процесса формирования методологической компетентности учителя физической культуры предполагает: организацию совместной работы по формированию методологической культуры, критического мышления, творчества и рефлексии учителя; с инновационными площадками в процессе разработки и реализации инновационных проектов валеологического сопровождения в процессе использования инновационных технологий физического воспитания школьников в образовательных учреждениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование методологической компетентности учителя физической культуры в системе повышения квалификации, на наш взгляд, может способствовать реализации индивидуальных образовательных маршрутов учителей с целью включения их в процесс модернизации физкультурного образования, основанный на теоретическом и экспериментальном обосновании организационно-методических подходов, позволяющих объективизировать целевую направленность физического воспитания оздоровительной, адаптивной, образовательной и развивающей физической культуры личности.

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России [Текст]/ В. К. Бальсевич. // Теория и практика физ. культуры. 2002, № 3, с. 3–5.
2. **Борытко, Н. М.** Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал. – 2007. – 30 сентября.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. [Текст]/ И. А. Зимняя // М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 269 с.
4. **Калина, И. И.** Система повышения квалификации работников образования ключевой фактор реализации государственной политики [Текст]/ И. И. Калина // Методист. – 2009. – № 1.
5. **Красношлыкова, О. Г.** Развитие профессионализма работников образовательных учреждений [Текст]/ О. Г. Красношлыкова, Т. Н. Бугеро. – М.: Изд-во АПКИПРО, 2004. □ 40 с.
6. **Лубышева, Л. И.** Социология физической культуры и спорта [Текст]: учеб. пос./ Л. И. Лубышева. – М.: изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.

7. **Никитин, Э. М.** Модернизация системы повышения квалификации в целях обеспечения перспективных кадровых потребностей школы [Текст]/ Э. М. Никитин // Методист. – 2009. – № 3.

8. **Панина, Т. С.** Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст]/ Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

УДК 372.879.6

Варинов Владислав Владимирович

Учитель физической культуры НМОУ «Гимназия № 44», vladvarin@mail.ru, Новокузнецк

Карпова Татьяна Викторовна

Старший преподаватель «Кузбасской Государственной педагогической Академии», vladvarin@mail.ru, Новокузнецк

**ПОВЫШЕНИЕ ПОСЕЩАЕМОСТИ УРОКОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ
ДЕЙСТВИЯМ БЕЗ МЯЧА В БАСКЕТБОЛЕ**

Varinov Vladislav Vladimirovich

Teacher of primary school [NMOU] “Gimnaziya № 44”, vladvarin@mail.ru, Novokuznetsk

Karpova Tatyana Victorovna

The senior instructor GOU VPO “Kuzbass state pedagogical Academy, vladvarin@mail.ru, Novokuznetsk

**INCREASE OF ATTENDANCE OF PHYSICAL TRAINING
LESSONS BY MEANS OF TRAINING TO ACTIONS WITHOUT
A BALL IN BASKETBALL**

На уроках физической культуры в средних классах обучение баскетболу занимают около 25% всего учебного времени. Столь значительное внимание баскетболу обусловлено тем, что эта игра создает неограниченные возможности для развития координационных (ориентирование в пространстве, быстрота реакции и перестроения двигательных действий, точность дифференцирования и оценивания пространственных, временных и силовых параметров движений, способность к согласованию отдельных движений и целостных комбинаций) и кондиционных (силовых, выносливости, скоростных) способностей. Кроме того, необходимость соблюдения правил игры, согласование индивидуальных, групповых и командных действий многосторонне влияют на развитие психических процессов учащегося (восприятие, внимание, память, мышление, воображение и др.), а также воспитывают его нравственные и волевые качества. Несмотря на столь широкие возможности баскетбола, в

установлено, что только 30% школьников среди прочих других мотивов посещения уроков физической культуры отмечают такой, как желание научиться играть в спортивные игры [2; 3]. Результатом этого становится невысокий интерес к урокам физической культуры, а отсюда и низкая посещаемость.

Объяснением данного противоречия может служить следующее. Баскетбол – это командная игра, соответственно, мячом каждый из игроков владеет в лучшем случае всего 10% игрового времени [1]. При анализе школьных учебных программ по физической культуре установлено, что из года в год обучение баскетболу, в основном, сводится к освоению отдельных элементов индивидуальной игры с мячом, а развитие умения играть в команде и ради команды остается без должного внимания [5]. В результате, не умея действовать без мяча, ученики не могут получить пас, а, следовательно, применить свои индивидуальные двигательные навыки в реальной игровой практике. Неоднократное повторение такой ситуации у многих детей формирует мнение о бесполезности посещения уроков физической культуры, так как получаемые на них знания не применимы на практике [1; 2].

В попытке разрешения данной проблемы, была определена цель нашего исследования: разработать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность влияния уроков баскетбола, направленных на освоение действий без мяча, с целью повышения посещаемости уроков физической культуры.

Организация и методы исследования. Исследования проходили в г. Новокузнецке на базе нетипового муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 44». Было обследовано 67 учеников параллели четырех седьмых классов. При этом два класса обучались баскетболу по стандартной программе, а два класса – по экспериментальной. Эксперимент имел вид лонгитюдного исследования и состоял из следующих этапов:

- 1) изучение посещаемости учениками 10 уроков физической культуры до эксперимента (раздел легкая атлетика);
- 2) обучение баскетболу экспериментальной группы по экспериментальной программе, а контрольной группы – по традиционной;
- 3) изучение посещаемости учениками уроков физической культуры во время эксперимента (17 уроков);
- 4) статистическая обработка результатов исследования на предмет выявления различий в посещаемости уроков до и после эксперимента, в различных группах.

Для изучения посещаемости уроков была использована следующая формула:

$$A = \frac{B}{C} \cdot 100\%$$

где А – процент посещаемости, В – количество учеников, не освобожденных от уроков физической культуры, С – количество учеников, присутствующих и занимающихся на уроке физической культуры.

Для автоматизации статистической обработки результатов мы использовали программу «Статисмат V.0.4».

Выяснили среднее арифметическое и ошибку среднего, а достоверность различий между начальными и конечными данными по t-критерию Стьюдента [4].

Содержание экспериментальной методики. При планировании содержания уроков использовались пять принципиальных направлений работы по освоению действий без мяча: V-образный рывок, прорыв из-за спины, схема «отдай и выйди», постановка заслонов, «Вспышка» и прорыв из-за спины.

V-образный рывок. В тот момент, когда опекающий нападающего защитник держит свою стопу и руку на пути передачи, мешая ему получить мяч, необходимо заставить защитника двигаться в направлении корзины, а затем изменить направление, сделав рывок обратно от кольца.


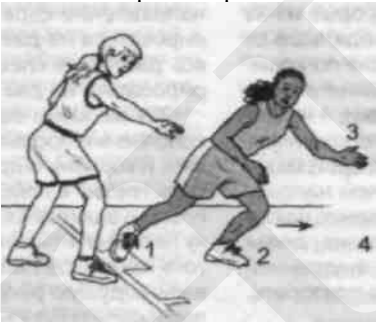
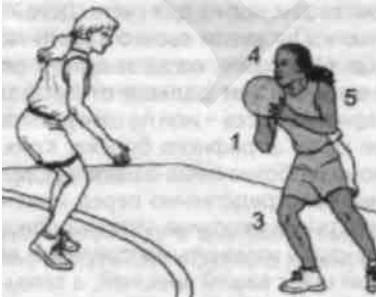
<p style="text-align: center;">Рывок к корзине</p> 	<p style="text-align: right;">А</p> <p>Пояснение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Рывок к корзине, используя шаг внутренней стопой в три четверти полной его длины. 2. Используйте скрытность и своевременность действий на два счета. 3. Сгибайте ноги в коленях.
<p style="text-align: center;">V-образный рывок</p> 	<p style="text-align: right;">Б</p> <p>Пояснение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Повернитесь на основании пальцев стоп и оттолкнитесь в сторону. 2. Перенесите вес, и сделайте длинный шаг внешней стопой. <p>Держите внешнюю кисть в качестве мишени. Продолжайте рывок в сторону.</p>
<p style="text-align: center;">Прием мяча поворот вперед</p> 	<p style="text-align: right;">В</p> <p>Пояснение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Встречайте передачу и принимайте мяч двумя руками. 2. Используйте остановку в два шага, приземляясь сначала на внутреннюю стопу. 3. Поворот вперед к середине. 4. Держите в поле зрения кольцо и защитника. 5. Примите стойку с тройной угрозой.

Рисунок 1 – Действия нападающего игрока при V-образном рывке

Прорыв из-за спины. Опекающий игрок держит свою стопу и руку на линии передачи мяча, препятствуя нападающему в получении мяча снаружи. Нападающему нужно поменять направление своего движения и прорываться в направлении корзины сзади защитника.

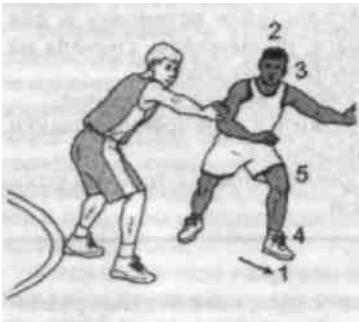
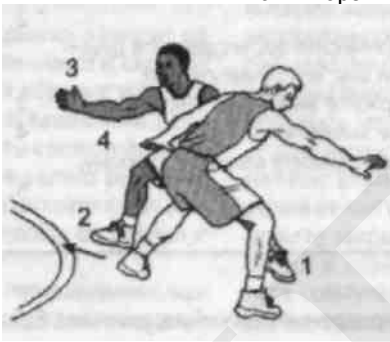
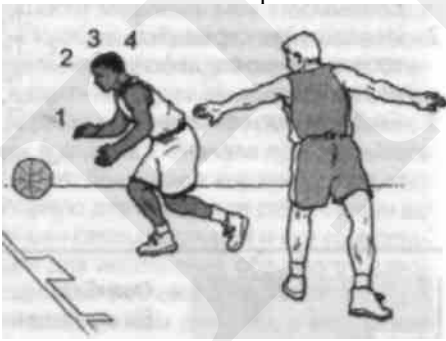
<p>Отвод защитника подальше от корзины</p> 	<p>А</p> <p>Примечание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уведите защитника подальше от кольца. 2. Сконцентрируйтесь на действиях на два счета. 3. Выкрикните ключевое слово на прорыв из-за спины. 4. Сделайте шаг внешней стопой в три четверти длины. 5. Сгибайте ноги в коленях.
<p>Рывок к корзине</p> 	<p>Б</p> <p>Примечание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Повернитесь на основании пальцев стоп и оттолкнитесь в сторону. 2. Перенесите вес и сделайте длинный шаг внутренней стопой. 3. Держите внутреннюю кисть в качестве мишени. 4. Продолжайте рывок в сторону.
<p>Прием паса</p> 	<p>В</p> <p>Примечание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ловите мяч двумя руками. 2. Бросайте из-под кольца или отдайте пас. 3. Укрывайте мяч двумя руками до момента его сброса. 4. Движение проводки мяча при приземлении с сохранением равновесия и готовности к подбору мяча.

Рисунок 2 – Действия нападающего игрока при прорыве из-за спины

Отдай и выйди. Передача мяча с последующим движением без мяча для создания возможности поразить кольцо после обратной передачи.

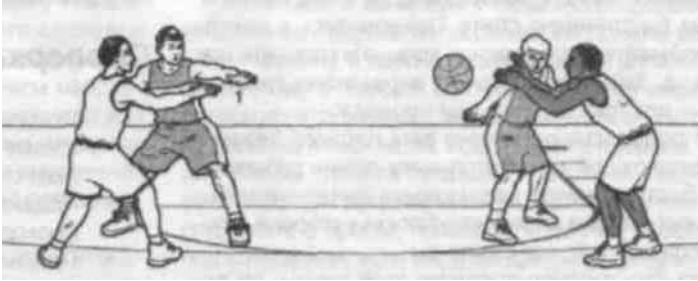
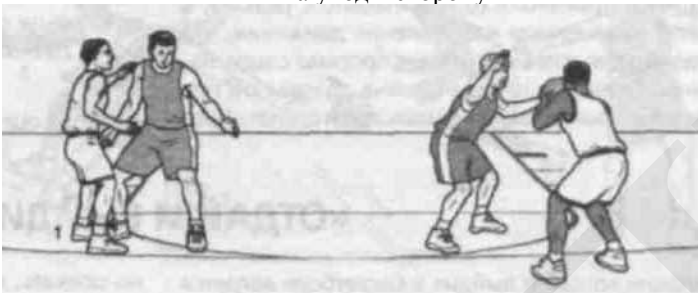
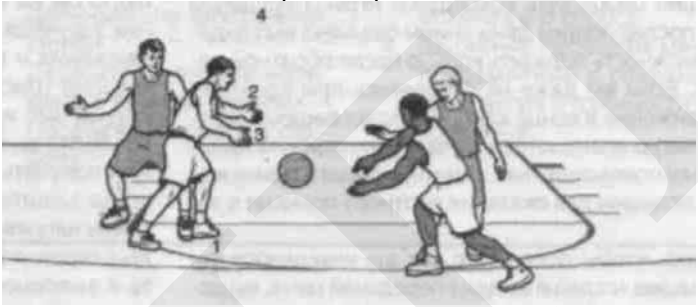
<p style="text-align: center;">Передача мяча</p> 	<p>А. Пояснение: 1. Пас партнеру.</p>
<p style="text-align: center;">Финт на уход в сторону</p> 	<p>Б. Пояснение: 1. Финт на уход шагом от мяча</p>
<p style="text-align: center;">Прямой проход</p> 	<p>В. Пояснение: 1. Измените направление движения и сделайте поворот вперед. 2. Поднимите ведущую руку вверх. 3. Ловите мяч двумя руками. 4. Бросайте мяч из-под кольца.</p>

Рисунок 3 – Действия нападающего игрока при тактическом приёме «Отдай и выйди»

Постановка заслонов. Это маневр связан с занятием игрока позиции, блокирующей путь защитника своего партнера. Заслон включает в себя по крайней мере трех игроков: ставящего заслон; выходящего из под заслона; и делающего передачу.

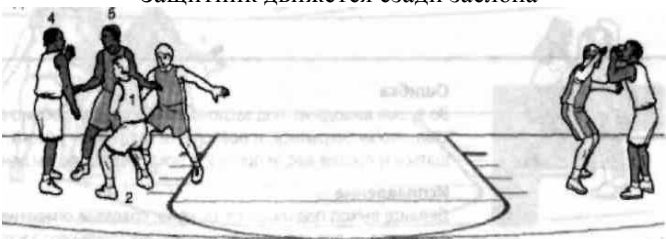
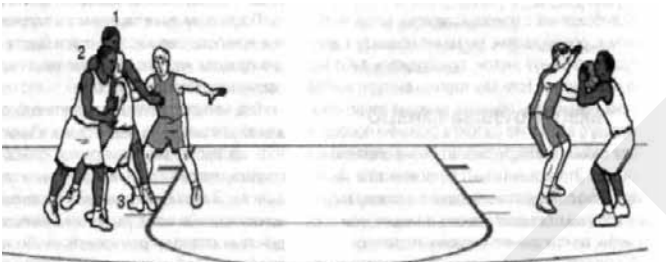
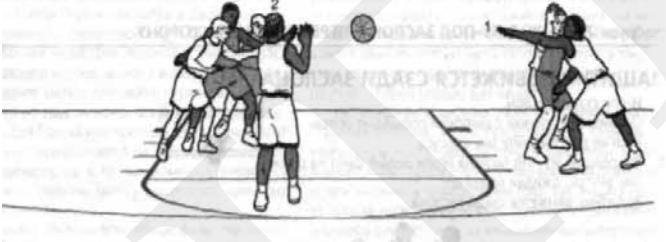
<p style="text-align: center;">Защитник движется сзади заслона</p> 	<p style="text-align: right;">А</p> <p>Пояснение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Игрок ставит заслон. 2. Остановка в прыжке с широкой площадью опоры. 3. руки скрещены 4. выходящий из-под заслона игрок делает финт на движение внутрь. 5. Защитник движется сзади заслона
<p style="text-align: center;">Отскок в сторону</p> 	<p style="text-align: right;">Б</p> <p>Пояснение:</p> <p>Защитник вырывается сзади заслона.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выходящий из-под заслона игрок понял действие защиты и перемещается в сторону. 2. игрок, поставивший заслон разворачивается к корзине.
<p style="text-align: center;">Прием мяча и бросок по корзине</p> 	<p style="text-align: right;">В</p> <p>Пояснение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мяч передается открытому игроку, вырвавшемуся из-под заслона. 2. Вышедший из-под заслона игрок бросает в прыжке

Рисунок 4 – Действия игроков при постановке заслонов

«Вспышка» и прорыв из-за спины. Этот элемент выполняется тремя игроками – пасующим, принимающим мяч игроком, которого чрезмерно опекают и мешают получить мяч, и игроком, который сделает рывок. В тот момент когда защитник команды Б мешает нападающему команды А поймать мяч, ближний к нему игрок команды А должен сделать рывок на открытое пространство между пасующим и прикрытым игроком. Рывок к мячу снижает защитный прессинг с двух игроков команды А, открывая пасующему игроку дополнительный выход из ситуации.

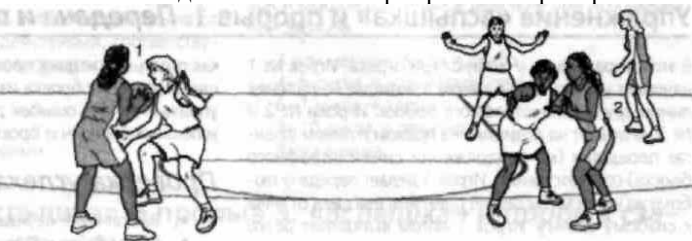
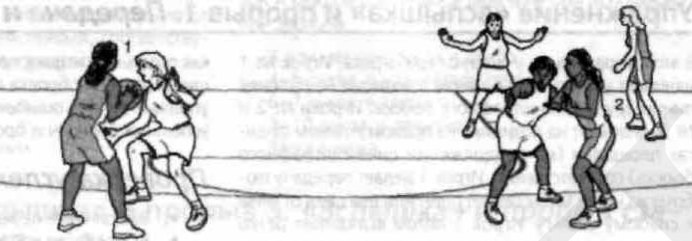
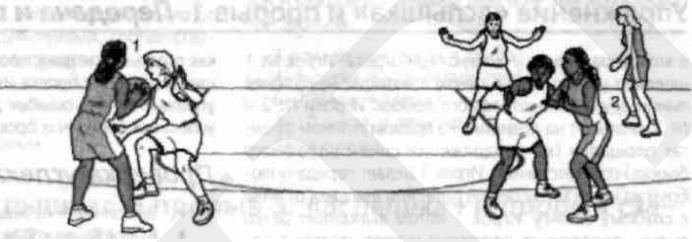
<p>Наблюдение за плотно прикрытым партнером</p> 	<p>А.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Контроль плотно прикрытого партнера 2. Обманное движение на уход
<p>Взрывной рывок</p> 	<p>Б.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выкрикивает вспышка и делает взрывной рывок к мячу. 2. Ловит мяч. 3. Плотно прикрытый игрок делает шаг в сторону кольца.
<p>Прорыв из-за спины</p> 	<p>В.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Плотно прикрытый игрок выполняет прорыв из-за спины. 2. Обратный разворот. 3. Пас с отскоком от пола прорывающемуся сзади, из-за спины, игроку

Рисунок 5 – Действия игроков при тактической комбинации «Вспышка» и прорыв из-за спины

Результаты опытно-экспериментальной работы. Из данных, представленных в таблице, видно, что в контрольной и экспериментальной группе, при исследовании посещения школьников за временной интервал 10 уроков, (раздел легкая атлетика) средние проценты схожи и равны $70,62 \pm 3,04$ и $71,80 \pm 2,92$ соответственно.

При сравнении начальной и конечной посещаемости уроков физической культуры было установлено, что в экспериментальной группе наблюдаются достоверные улучшения, чего нельзя сказать о группе контроля. Из этого можно заключить, что для повышения посещаемости учениками уроков физической культуры, при изучении раздела баскетбол целесообразно использовать обучение игровым действиям без мяча.

Таблица 1 – Результаты исследования посещаемости уроков физической культуры

Название группы	Средний % посещаемости уроков, $M \pm m$		Различия между показателями групп на разных этапах эксперимента		
	До эксперимента (за 10 уроков)	После эксперимента (за 17 уроков)	t	p	Заключение
Эксперимент., N=35 человек	71,80±2,92	80,24±2,79	2,091	0,47	Достоверно
Контрольная, N=32 чел.	70,62±3,04	70,77±3,59	0,041	96,8	Недостоверно

Примечание: M – выборочное среднее; m – выборочное стандартное отклонение; N – количество человек в группе; p – достигнутый уровень значимости различий; по t-критерию Стьюдента различие статистически достоверны при $p < 0,05$.

Библиографический список

1. **Висел, Х.** Баскетбол: шаги к успеху.[Текст]/ Х. Висел. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 240 с.
2. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы.[Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – С. 117–141.
3. **Ильин, Е. П.** Психология спорта.[Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. **Лакин, Г. Ф.** Биометрия.[Текст]/ Г. Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1968. – 284 с.
5. **Янсон, Ю. А.** Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии.[Текст]/ Ю. А. Янсон. – Ростов: «Феникс», 2005. С. 99–204.

УДК 37.042

Коновалова Нина Геннадьевна

Доктор медицинских наук, проректор по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, Konovalovang@yandex.ru, Новокузнецк

Поклонский Тимофей Александрович

Студент факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, Konovalovang@yandex.ru, Новокузнецк

**ВЛИЯНИЕ ТОЧЕЧНОГО МАССАЖА ПО МЕТОДИКЕ
ПРОФИЛАКТИКИ ПРОСТУДНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ
НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Konovalova Nina Gennadievna

Doctor medicine, vice-rector GOU VPO "Kuzbass state pedagogical Academy, konovalovang@yandex.ru, Novokuznetsk

Poklonskiy Timofey Aleksandrovich

Student of the faculty of the physical culture of Kuzbass state pedagogical academy, Konovalovang@yandex.ru, Novokuznetsk

**INFLUENCE OF THE POINT MASSAGE
ON METHODS OF THE PREVENTIVE MAINTENANCE
OF THE CATARRHAL DISEASES ON KOGNITIVNYE
FUNCTIONS SCHOOLCHILDREN**

Грипп и острые респираторно-вирусные заболевания (ОРВИ) являются самыми распространенными заболеваниями в мире. К настоящему времени разработана и ежегодно выполняется система мероприятий по борьбе с гриппом и другими ОРВИ. Однако существующие методы профилактики не способны гарантировать полную защиту от простудных заболеваний. Поэтому поиск эффективных способов защиты организма от респираторных инфекций продолжается. Причиной простудных заболеваний является наряду с наличием болезнетворных микроорганизмов слабая сопротивляемость организма человека. Ослаблению защитных сил способствуют наряду с другими причинами недостаток движений, наличие стрессирующих факторов.

В сложившейся ситуации самой незащищенной группой населения становятся школьники. Этому способствуют тесные контакты между ними в учебных заведениях, на улицах и в общественных местах, необходимость длительное время находиться в вынужденном положении и дистресс, связанный с ситуациями, возникающими в процессе обучения.

Существует эффективная методика профилактики ОРВИ – точечный массаж, но она практически не применяется в школе, поскольку время урока ограничено, требования к уровню освоения предмета учениками высоки

и учитель, как правило, не готов потратить 1,5–2 минуты на точечный массаж. Методика точечного массажа для профилактики простудных заболеваний предусматривает обработку биологически активных точек в области грудины, на лице, голове, кистях рук. Обработка этих точек должна сопровождаться улучшением носового дыхания, гемодинамики в области головы и шеи, повышением защитных сил организма и стимуляцией активности центральной нервной системы. Исходя из этого, мы предполагаем, что точечный массаж, рекомендуемый для профилактики ОРВИ, оказывает положительное влияние на когнитивные функции.

Цель работы: оценить влияние точечного массажа по методике, предназначенной для профилактики ОРВИ, на состояние здоровья, показатели кратковременной памяти и внимания школьников.

Материал и методы. Исследование проводилось в течение 2007 и 2008 гг. на базе средней общеобразовательной школы менеджмента и маркетинга г. Новокузнецка. Выборку составили подростки, обучавшиеся в 2007 г. в пятых, в 2008г. – в шестых классах, по 24 человека в классе. Экспериментальную группу составили учащиеся 5а и 6а класса, контрольную – учащиеся 5б и 6б класса.

Массаж проводили в течение третьей четверти учебного года, когда обычно наблюдается рост числа простудных заболеваний. Использовали методику, предложенную А. А. Уманской [1]. Эта методика проста, учащиеся среднего звена могут быстро ее освоить и безошибочно выполнять. Процедура занимает 1-2 минуты, что соответствует продолжительности физкультпаузы на уроке.

Массаж проводили ежедневно на третьем уроке в 10:30 утра. На первом занятии школьникам рассказали о цели выполнения массажа, объяснили смысл воздействия на каждую точку, показали точки и научили выполнять массаж. Следующие два дня возникала необходимость поправлять учащихся, подсказывать им, как обрабатывать точки. Начиная с четвертого занятия, учащиеся делали себе массаж практически самостоятельно.

Для того чтобы оценить влияние массажа на устойчивость организма к простудным заболеваниям, учитывали число заболевших школьников и количество учебных дней, пропущенных по болезни.

Для оценки влияния точечного массажа на когнитивные функции проводили тесты на кратковременную память и внимание [2]. При анализе результатов исследования учитывали возрастные особенности учащихся.

Исследование кратковременной зрительной памяти: школьникам для запоминания предлагали слова и инструкцию следующего содержания: «Сейчас Вам будет предъявлено 10 слов. Ваша задача запомнить как можно больше слов в течение 30 секунд, не обращая внимания на их последовательность. Затем, после тридцатисекундного удержания в памяти полученной информации, воспроизвести её в течение 30 секунд. Результаты тестирования оценивали по количеству правильных ответов с учетом времени выполнения задания. Использовали оценочную шкалу для испытуемых в возрасте 10–17 лет, при экспозиции тестового материала в течение 30 с, удержании в памяти в течение 30 с, воспроизведение в течение 30 с. Если школьник воспроизво-

дил 9–10 слов – уровень развития кратковременной памяти расценивали как высокий, если воспроизводил 7–8 слов – выше среднего, 5–6 слов – средний, 3–4 – ниже среднего. Если ученику удавалось вспомнить лишь 1–2 слова – уровень развития кратковременной памяти расценивали как низкий.

Для исследования внимания использовали корректурную пробу [2]. Школьникам раздавали таблицы В. Я. Анфимова и инструктировали о порядке выполнения пробы. По команде: «Начинайте» в течение минуты под-ростки вычеркивали буквы, указанные при инструктаже. По команде: «Заканчивайте» — отмечали место, где был закончен просмотр.

При обработке результатов подсчитывали количество просмотренных знаков и допущенных ошибок. Под ошибкой понимали неподчеркнутые заданные и подчеркнутые незаданные буквы. Объем внимания (ОВ) определяли по формуле:

$$ОВ = КЗ / КО,$$

где: КЗ – количество знаков, просмотренных за 1 мин.

КО – количество ошибок.

При качественной оценке результатов теста пользовались следующими критериями: объем внимания более 1000 расценивали как отличный, от 800 до 999 – как хороший, от 700 до 799 – удовлетворительный, менее 700 – плохой.

Статистическую обработку результатов проводили по стандартным программам на IBM-совместимом компьютере в среде Excel с использованием методов параметрической статистики. Рассчитывали средние величины, среднее отклонение. Для определения достоверности различий использовали критерий Стьюдента. При сравнении результатов обследования учащихся экспериментального и контрольного классов применяли непарный двухвыборочный t-тест Стьюдента. При оценке достоверности различия показателей повторных исследований учащихся одного и того же класса использовали парный двухвыборочный t-тест Стьюдента.

Результаты. Устойчивость к простудным заболеваниям

Таблица 1 – Характеристика бронхо-легочных инфекций у школьников до начала применения точечного массажа, 2007 г.

Нозологические единицы	Экспериментальный класс, (N=24)		Контрольный класс (N=24)	
	Число случаев заболевания	Число дней, пропущенных по болезни	Число случаев заболевания	Число дней, пропущенных по болезни
ОРВИ	9	63	9	59
Грипп	4	32	2	14
Ангина	5	7	4	7
Острый ринит	11	0	10	0
Бронхит	4	19	4	16
Всего	33	116	29	96

Примечание. Здесь и далее достоверность различий между показателями: * - $p \leq 0.05$.

Из таблицы 1 видно, что наиболее часто школьники 5 классов болели острым ринитом и ОРВИ, то есть именно теми заболеваниями, для профилактики которых предназначена методика точечного массажа, выбранная для проведения малых форм физической активности. До начала применения точечного массажа на одного школьника в экспериментальном классе приходится в среднем 1,4 случая заболевания бронхо-легочными инфекциями, а в контрольном – 1,2. В среднем на школьника экспериментального класса приходится 5 дней пропуска школы по болезни, а на школьника контрольного класса – 4. В целом в экспериментальном классе до начала эксперимента переболело на 4 ребенка больше, и они пропустили по болезни на 20 учебных дней больше. Учащиеся экспериментального класса болели чаще и дольше, чем контрольного. Однако разница между экспериментальным и контрольным классами как по числу заболевших, так и по числу пропущенных по болезни дней не достоверна.

Таблица 2 – Динамика бронхо-легочных инфекций у школьников экспериментального класса (N=24)

Нозологические единицы	Число случаев заболевания			Число дней, пропущенных по болезни		
	2007 г.	2008 г.	разность	2007 г.	2008 г.	разность
ОРВИ	9	6	3	63	43	20
Грипп	4	1	3	32	7	25
Ангина	5	4	1	7	7	0
Острый ринит	11	3	8	0	0	0
Бронхит	4	3	1	19	13	6
Всего	33	23	10*	116	70	46*

Из табл. 2 видно, что число заболеваний бронхо-легочной системы у школьников экспериментального класса и число дней, пропущенных по болезни в 2008 г. достоверно меньше, чем в 2007 г. Наиболее заметно уменьшилось число инфекций верхних дыхательных путей. Школьники реже болели ОРВИ, гриппом и особенно – острым ринитом. Число заболеваний ангиной и бронхитом уменьшилось лишь на 1 случай. Количество дней, пропущенных по причине болезни, тоже уменьшилось главным образом, при заболеваниях ОРВИ и гриппом. Это еще раз подтверждает факт, что данная методика массажа, главным образом, служит для профилактики заболеваний именно верхних дыхательных путей. В результате в 2008 г. на 1 школьника экспериментального класса в среднем приходится случай 1 заболевания, а число дней, пропущенных по болезни, уменьшилось с 5 до 2.

Таблица 3 – Динамика бронхо-легочных инфекций у школьников контрольного класса (N=24)

Нозологические единицы	Число случаев заболевания			Число дней, пропущенных по болезни		
	2007	2008	разность	2007	2008	разность
ОРВИ	9	7	2	59	51	8
Грипп	2	2	0	14	14	0
Ангина	4	4	0	7	7	0
Острый ринит	10	11	-1	0	0	0
Бронхит	4	2	2	16	7	9
Всего	29	26	3	96	79	17

Число заболеваний бронхо-легочной системы и число учебных дней, пропущенных по болезни в 2008 г. у школьников контрольного класса тоже уменьшилось по сравнению с 2007 г., однако различие обоих показателей не достоверно. Уменьшилось на 2 случая число заболеваний ОРВИ и бронхитом. Число заболеваний ринитом даже увеличилось на 1 случай.

Анализ частоты заболевания бронхо-легочными инфекциями подростков во время обучения в пятом и в шестом классах показывает, что в шестом классе школьники болели реже, чем в пятом. Это ожидаемый результат: подростки росли, формировался иммунитет, поэтому частота простудных заболеваний уменьшилась. Однако если в 5 классе чаще болели учащиеся экспериментального класса, то в 6 классе они болели реже, чем школьники контрольного класса. После нескольких месяцев проведения точечного массажа по методике, предназначенной для профилактики ОРВИ, практически у всех испытуемых наблюдалась положительная динамика. Повышение устойчивости к бронхо-легочным инфекциям у детей экспериментальной группы гораздо более выражено, чем у детей контрольной группы. Это видно как по числу заболевших, так и по числу пропущенных дней. Особенно отчетливо разница проявилась на частоте вирусных инфекций верхних дыхательных путей. В экспериментальном классе количество заболевших ОРВИ, гриппом и острым ринитом в сумме уменьшилось на 8 человек; а в контрольной – на 3 человека. Количество дней, пропущенных по болезни ОРВИ и гриппом в контрольном классе уменьшилось на 8, в экспериментальном – на 45.

Результаты исследования когнитивных функций

В таблице 4 представлены результаты исследования кратковременной зрительной памяти и внимания учащихся шестых классов.

Таблица 4 – Показатели кратковременной зрительной памяти и внимания учащихся шестых классов

Показатель	Экспериментальный класс (N=24)	Контрольный класс (N=24)
До начала применения точечного массажа		
Память	68±8,1	68±8,9
Внимание	777±56,7	775±56,9
После применения точечного массажа		
Память	70,0±8,3*	69±8,3*
Внимание	822±82,7*	806±84,4*

Сравнение исследованных показателей свидетельствует о том, что в начале учебного года школьники экспериментального и контрольного классов не различаются между собой по показателям кратковременной зрительной памяти и внимания. Большинство школьников обоих классов могли удерживать в памяти 5–7 слов, что соответствует среднему уровню и выше среднего. По показателям внимания школьники обоих классов продемонстрировали удовлетворительный объем внимания. Повторное обследование, проведенное в конце учебного года, показало достоверный рост обоих исследованных параметров как в контрольном, так и в экспериментальном классах. В конце года учащиеся удерживали в памяти 6–7 слов, объем внимания большинства школьников обоих классов можно оценить как хороший.

Подростки растут, обучаются, тренируют память и внимание, поэтому прирост показателей ожидаем. Однако если в начале года показатели школьников экспериментального и контрольного классов были одинаковы, то в конце года, после проведения точечного массажа, у учащихся экспериментального класса произошло более значительное увеличение показателей, чем у учащихся контрольного класса. Различие в приросте объема кратковременной зрительной памяти между учащимися двух классов достоверно.

Благоприятное влияние точечного массажа по данной методике на когнитивные функции, вероятно, связано с тем, что обработка биологически активных точек, расположенных в проекции придаточных пазух носа, сосцевидного отростка височной кости способствует улучшению кровоснабжения этих пазух, воздухоносных ячеек височной кости, уменьшению локального отека слизистых оболочек. Это, в свою очередь, сопровождается не только улучшением носового дыхания, но способствует улучшению кровоснабжения в передней и средней черепных ямах. Условия для работы головного мозга улучшаются. Раздражение биологически активных точек в области лица, головы, кистей рук рефлекторно приводит к повышению активности головного мозга. В результате достигается стимуляция когнитивных функций учащихся.

Заключение

Точечный массаж по методике, предложенной Уманской, может быть использован в качестве малой формы физической активности при проведении

занятий в школе с учащимися среднего звена в холодное время года. Учащиеся пятых классов осваивают методику выполнения массажа в течение 1–3 занятий. Выполнение массажа занимает 1–2 минуты.

Применение точечного массажа позволяет достоверно уменьшить число случаев простудных заболеваний, уменьшить количество дней, пропущенных школьниками по болезни.

Регулярное выполнение точечного массажа по методике, предназначенной для профилактики простудных заболеваний, сопровождается улучшением кратковременной памяти и увеличением объема внимания у школьников среднего звена. Значит, использование точечного массажа в качестве физкультминутки на уроках должно способствовать лучшему усвоению материала.

Библиографический список

1. **Насонова, Л.** Зоны управления организмом по Уманской [Текст]/ Л. Насонова // Физкультура и спорт. – 2000. – № 9. – С. 16–17.
2. **Дорофеева, Н. В.** Методические рекомендации по курсу психофизиология для студентов факультетов физической культуры [Текст]// Н. В. Дорофеева. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА 2006. – 62 с.

УДК 376.42

Коновалова Нина Геннадьевна

Доктор медицинских наук, проректор по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, Konovalovang@yandex.ru, Новокузнецк

Колтунова Анна Алексеевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, noskov_vg@mail.ru, Новокузнецк

Коновалова Анна Владимировна

Студентка факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, nina762218@nvkz.net, Новокузнецк

**НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБОСНОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ
ТРЕНИРОВОК ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА
С ПЕРИНАТАЛЬНЫМ ПОРАЖЕНИЕМ
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ**

Konovalova Nina Gennadievna

Doctor of the medical sciences, vice-rector on science of the Kuzbass state pedagogical academy, Konovalovang@yandex.ru, Novokuznetsk

Koltunova Anna Alekseevna

Candidate of the biological sciences, assistant professor of the pulpit special pedagogical and psychologies of the faculty preschool and correction pedagogic and psychologies of Kuzbass state pedagogical academy, noskov_vg@mail.ru Novokuznetsk

Konovalova Anna Vladimirovna

A student of the faculty of the physical culture of Kuzbass state pedagogical academy, nina762218@nvkz.net, Novokuznetsk

**NEURO PHYSIOLOGICAL MOTIVATION OF THE PHYSICAL
DRILLS FOR CHILDREN WITH PER NATAL PATHOLOGY
OF THE CENTRAL NERVIOUS SYSTEM**

Одной из актуальных задач современного общества является интеграция людей с умственной отсталостью в социум. Коррекционные мероприятия, направленные на успешную социализацию таких людей, необходимо начинать в самом раннем возрасте. Наиболее благоприятную прогностическую группу среди умственно отсталых детей составляют дети с легкой умственной отсталостью. При правильно поставленном учебно-воспитательном процессе и социальной поддержке они получают профессию и способны вести жизнь самостоятельно, без посторонней помощи.

Обязательным компонентом воспитательно-образовательного процесса служат занятия физической культурой. Физические тренировки исполь-

208

зуют для укрепления здоровья, формирования осанки, закаливания детей, развития физических качеств. Традиционно уделяют внимание выработке дисциплины, формированию навыков общения в процессе групповых занятий физической культурой. Эти задачи стоят перед физическим воспитанием всех детей: как здоровых, так и с задержкой психического развития. Но дети с задержкой психического развития, в отличие от здоровых детей, нуждаются в целенаправленной стимуляции процессов созревания центральной нервной системы и развития интеллекта.

Одним из видов коррекционно-воспитательной работы в дошкольном возрасте, направленных на стимуляцию созревания центральной нервной системы, является применение различных групп физических упражнений, формирующих общую и мелкую моторику, компенсирующих и нивелирующих неврологическую симптоматику. Известно, что правильно организованная развивающая среда, включающая оптимальный двигательный режим, занятия лечебной и адаптивной физической культурой, является необходимым условием для успешного развития таких детей в дальнейшем [8]. Существуют отдельные сообщения об успешном использовании физических упражнений для развития когнитивных функций здоровых детей и взрослых. Однако нейрофизиологического обоснования и детального последовательного описания физических упражнений, которые такой ребенок должен освоить в период дошкольного детства для стимуляции развития и компенсации патологии центральной нервной системы нам не встретилось.

Современный уровень развития нейрофизиологии позволяет предположить, что использование целенаправленных физических тренировок будет способствовать созреванию различных отделов центральной нервной системы (ЦНС), формированию в ней компенсаторных изменений, более успешному физическому и психическому развитию ребенка.

Целью нашей работы является нейрофизиологическое обоснование требований к физическим тренировкам, направленным на созревание ЦНС, компенсацию ее дефектов и развитие интеллектуальных способностей детей младшего возраста с задержкой умственного развития с учетом двигательных возможностей и особенностей психоэмоциональной сферы таких детей.

Нейрофизиологической основой построения таких тренировок служат: онто- и филогенетические особенности созревания ЦНС, особенности развития нервной системы у умственно отсталых детей; учение о трех блоках головного мозга А. Р. Лурии и учение П. К. Анохина о функциональной системе (ФС), как динамической саморегулирующейся центрально-периферической организации, обеспечивающей на основе постоянной обратной афферентации важный для организма приспособительный результат [3; 6; 7].

При рождении ребенок обладает определенным набором витальных безусловных рефлексов, позволяющих ему реализовать биологические потребности и адаптироваться в окружающем мире (дыхание, сосание, глота-

ние и т. д.). Созревание функциональных систем, ответственных за данные реакции, происходит во внутриутробный период и обеспечивает выживание и развитие организма. В постнатальный период созревание ЦНС продолжается. В течение первого года жизни происходит миелинизация проводящих путей, формирование спинальных, супраспинальных, вертикальных и горизонтальных связей. По мере созревания ЦНС ребенка формируются сначала простые, затем – более сложные моторные стереотипы, каждый из которых лежит в основе формирования следующих, еще более сложных двигательных актов.

Правильность и своевременность появления новых двигательных навыков служат маркерами нормального развития ЦНС. У ребенка с сохраненной нервной системой двигательное развитие происходит с минимальной поддержкой со стороны взрослых и в строго определенном порядке сверху вниз. Сначала младенец осваивает контроль положения головы, затем – плечевого пояса, перевороты (контроль позы лежа), сидение (контроль позы сидя), стояние на четвереньках (контроль тазового пояса), ползание (формирование перекрестной координации движений верхних и нижних конечностей), стояние (контроль вертикальной позы), двуногую локомоцию (контроль вертикальной позы в динамике), которую он в перспективе разделит на ходьбу и бег. Порядок этих процессов определен генетически, но может меняться под влиянием внутренних патологических процессов и внешних обстоятельств. Внутренние патологические процессы – перинатальное поражение ЦНС – может проявляться нарушением кровоснабжения головного и спинного мозга, ликвородинамики, наличием диффузного поражения или очагового дефекта. Это, в свою очередь, приводит к нарушению соотношения процессов возбуждения и торможения во всей ЦНС, нарушению порядка и скорости процессов миелинизации проводниковых систем, изменению схем формирования межнейронных связей. В результате у младенца наблюдается задержка двигательного развития, либо развитие идет в ином, не обычном порядке.

У детей с перинатальной патологией ЦНС часто имеет место удержание частей тела в физиологически невыгодном положении, вынужденном положении, ограничение движений в каком-то направлении. Это может отражать дефицит нисходящих влияний, наличие очаговой симптоматики и само служит фундаментом для формирования порочных постуральных и локомоторных стереотипов. В результате в ЦНС приходит афферентный поток, отличный от того, который формируется при правильных двигательных стереотипах. Под влиянием нехарактерного афферентного притока в ЦНС изменяются порядок и темпы миелинизации проводящих систем, нарушается формирование межнейронных связей, в том числе обеспечивающих сенсомоторное взаимодействие, координированные сокращения мышц в процессе сложных двигательных актов.

В результате морфо-функциональное развитие ЦНС идет не самым оптимальным путем. Это проявляется особенностями как двигательного, так

и психического развития ребенка. Дети с резидуальными явлениями органического поражения коры головного мозга значительно отстают от своих сверстников по темпу формирования двигательных навыков. Уже при легких нарушениях навык контроля положения головы у них возникает позже на 3–6 месяцев по сравнению с нормой. По мере усложнения двигательных актов это отставание становится все более заметно. Другой особенностью моторного развития детей с умственной отсталостью является недостаточная дифференцировка движений. Для таких детей характерно нарушение ориентировки, координации, наличие стереотипных движений, неадекватное двигательное поведение. Все это указывает на значительные нарушения в формировании высших корковых центров, ответственных не только за двигательный контроль, но и за высшие нервные функции [4].

У детей с умственной отсталостью в основе тотальной психической задержки часто лежит органическое поражение наиболее поздно формирующихся в онтогенезе ассоциативных зон коры головного мозга (первичный дефект), что влечет за собой нарушение в интеллектуальной сфере (вторичный дефект). Нарушение процессов синтеза и анализа афферентной мономодальной информации, поступающей из сохранных первичных зон анализаторов, приводит к неправильному формированию сенсорных стереотипов, нарушению всех психических и моторных функций (третичные дефекты) [5].

У детей с сохранной ЦНС нейроонтогенез определен генетически, но при условии своевременного и адекватного воздействия внешней среды, особенно в раннем возрасте, возможно стимулирование формирования внутрислоушарных и межполушарных связей, что расширяет функциональные возможности ЦНС. При умственной отсталости нейроонтогенез искажен, что проявляется в значительном своеобразии психомоторного развития: нарушено формирование схемы тела, перекрестная латеральность, недифференцированность движений и как следствие в дальнейшем несформированность стратегии поведения в сложных социально-бытовых условиях. Эти особенности определяют специфику педагогического подхода при формировании новых навыков и умений у таких детей.

Как в норме, так и при умственной отсталости, специальные тренировки, направленные на формирование вертикальных и горизонтальных связей в ЦНС, полимодальный афферентный синтез, способны не только увеличить набор двигательных координаций, который ляжет в основу разнообразия двигательного поведения человека, но расширить функциональные возможности ЦНС в целом. Это будет стимулировать интеллектуальное развитие ребенка и позволит ему лучше адаптироваться в коллективе.

Для стимуляции правильного и всестороннего развития ЦНС при построении комплексов физических упражнений в процессе коррекционной работы необходимо учитывать филогенетические закономерности созревания мозговых структур. Наиболее древней частью головного мозга является продолговатый и задний мозг (мозжечок и Варолиев мост), отвечающие

за гомолатеральные движения. В дальнейшем сформировались промежуточный и средний мозг, которые приняли на себя функции обеспечения гетеролатеральных движений. Наиболее молодой частью головного мозга является кора больших полушарий, она контролирует виды деятельности связанные с совместной работой обоих полушарий (речь, письмо), а так же отвечает за полимодальный синтез и вероятностный прогноз.

Поэтому при занятиях физической культурой необходимо сначала включать гомолатеральные движения, затем – перекрестные движения верхних и нижних конечностей, после этого – движения с пересечением средней линии тела. Анализаторы также важно задействовать в порядке их эволюционного возникновения. Кортикализация более древних сенсорных систем (тактильной, проприорецептивной, обонятельной, вестибулярной) происходит в онтогенезе раньше, чем более молодых зрительной и слуховой. Филогенетически древние, раньше созревающие в онтогенезе, анализаторы имеют меньшую индивидуальную и ситуативную изменчивость. Поэтому ЦНС ребенка наиболее легко и прогнозируемо реагирует на афферентный поток от кожи и проприоцепторов, формирующийся в процессе выполнения физических упражнений.

Высшая нервная деятельность человека, как в норме, так и при патологии обеспечивается целостным комплексом совместно работающих мозговых структур, каждая из которых вносит в этот процесс свой специфический вклад. Выделяют три блока головного мозга: блок тонуса головного мозга; блок приема, переработки и хранения информации; блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности. При воздействии на организм с помощью физических упражнений мы в первую очередь нагружаем блок приема, переработки и хранения информации, который характеризуется иерархичностью структур, входящих в него, их убывающей специфичностью по мере увеличения этажа иерархии и прогрессивной латерализацией функций на высших этажах иерархии. У умственно отсталых детей анализатор обычно сохранен, в отличие от ассоциативных зон коры, что и определяет ведущее значение ощущений на начальных этапах обучения. При правильной организации занятий и постепенном включении различных анализаторов возможна постепенная активация все более сложных структур головного мозга. Данный процесс приведет к активизации ассоциативных зон коры головного мозга, отвечающих за полимодальный синтез, а так же за высшие нервные функции, что благотворно скажется на развитии ЦНС и формировании функциональных систем (ФС) [2; 6].

ФС – это избирательное образование, объединяющее различные отделы ЦНС, анализаторы, звенья ОДА, другие структуры организма, необходимые для достижения полезного для организма результата. Структуры ЦНС выполняют интегрирующую роль в ФС, а рабочая периферия определяет и реализует непосредственное достижение результата, например, поддержание позы, выполнение движения. Задача педагога создать такие условия формирования ФС, чтобы при услож-

нении деятельности ФС сохранялась поэтапность включения все более сложных структур ЦНС [1; 2], например: выполнение движения в облегченных условиях, затем – в обычных, затем – в усложненных.

Для сравнения ожидаемого и получаемого результатов в организме формируется функциональная структура – акцептор результата действия. В состав акцептора результата действия входят врожденные и приобретенные механизмы. Он представляет собой динамическую организацию, функционально объединяющую различные отделы мозга в горизонтальном и вертикальном направлениях. Широкое представление акцептора результата действия в структурах мозга обусловлено тем, что практически любой полезный результат объединяет много параметров, так как информация о достижении результата поступает к структурам мозга по различным сенсорным каналам: тактильным, зрительным, обонятельным, слуховым, проприоцептивным, температурным и т. д. Благодаря разветвленной системе акцептора результата действия, представленной различными проекционными зонами соответствующих анализаторов, принципиально возможна встреча опережающих возбуждений с возбуждениями, реально возникающими при выполнении действия. Причем встреча эта для каждого параметра может происходить в различных отделах мозга.

Формирование акцептора результата действия у детей с умственной отсталостью замедленно вследствие нарушения процессов анализа и синтеза, поэтому у них не всегда наблюдается адекватная реакция на изменение условий выполнения действия и на оценку достигнутых результатов. Таким образом, на начальной стадии занятий физические упражнения должны быть максимально упрощены. В процессе освоения упражнения необходимо усложнять условия его выполнения, смещать акценты на различные афферентные входы, что приводит к смене программ позно-моторной деятельности. Такой прием будет способствовать расширению и усложнению акцептора результата действия. При этом различные его части включаются в работу при разных условиях выполнения упражнения.

Следующим этапом необходимо включать сочетание различных афферентаций в процессе выполнения одного упражнения с целью усложнения структуры акцептора результата действия, и одновременного включения различных его частей.

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна слабость и замедленность формирования условно-рефлекторных связей в коре головного мозга, поэтому одним из условий успешности освоения предлагаемого материала является его многократное повторение при котором происходит процесс запечатления в структурах акцептора результата действия специфической мозаики возбуждений.

В качестве побуждающего фактора всегда выступают доминирующие мотивации. Структура акцептора результата действия включает эмоциональный компонент: предвидение положительной эмоции, которая сопровождает удовлетворение доминирующих потребностей. В силу слабости

мотивационного компонента у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, большую роль в формировании акцептора результата действия играет положительное подкрепление при формировании условных связей. Поэтому важно строить тренировки, направленные на формирование двигательных функций ребенка на фоне положительных эмоций.

ФС формируется и действует для достижения конкретного результата, использует все возможности организма для его достижения. При достаточности результата организм переходит к формированию другой ФС для достижения другого результата. Таким образом, двигательная активность ребенка формируется от результата к результату. Например, освоив ходьбу с координированными движениями рук, ребенок может осваивать ходьбу в разном темпе, на носках, на пятках. При недостаточности результата необходима стимуляция активирующих механизмов, подбор новых компонентов системы, перемена степеней свободы и т. д. Так, если ребенок не может освоить понятия лево-право при выполнении только словесных команд, в силу недостаточной межполушарной латерализации, можно одновременно стимулировать зрительный анализатор, используя наглядный материал или образец для подражания. У детей дошкольного возраста с тотальной задержкой психического развития невербальное восприятие преобладает над вербальным, что необходимо учитывать при построении занятий. Помимо этого у них часто встречается зеркальность в попытках повторить предложенное движение, что оправдывает зеркальный показ [8].

ФС существует благодаря постоянной афферентации от периферических рецепторов. Каждая ФС имеет определенный комплекс афферентных сигнализаций, который направляет и корригирует выполнение ее функций. Отдельные афферентные импульсы в ФС могут исходить от разных, топически удаленных друг от друга органов, иметь разные модальности. Например, для сохранения равновесия афферентные импульсы идут от лабиринта внутреннего уха, зрительных и слуховых рецепторов, тактильных рецепторов стоп и кистей, других частей тела, проприоцепторов стоп, поясничного отдела позвоночника, шеи, других областей тела. Несмотря на различное происхождение, эти импульсы объединяются в ЦНС. В то же время, необходимость установления взаимодействия между афферентными импульсами различной модальности, поступающими от различных частей тела ребенка, необходимость быстро формировать двигательный ответ, стимулирует образование вертикальных и горизонтальных, ассоциативных связей в ЦНС, способствуя ее созреванию.

Важный момент работы ФС – афферентный синтез – это этап интегрирования всей информации, поступающей в ЦНС через различные органы чувств и имеющей различное функциональное значение. При двигательном развитии ребенка акцентируют афферентный синтез для формирования нужной двигательной функции, используя все имеющиеся рефлексы и афферентные входы. В начале работы применяют облегченные исходные положения, создавая условия для формирования нужного движения, затем добиваются

выполнения движения из нейтральных, позже – из усложненных исходных положений, стимулируя ориентировочно-исследовательские реакции и обогащая формируемую ФС новыми афферентными раздражениями.

ФС формируется через ряд характерных стадий (системогенез). Наиболее отчетливая закономерность при формировании системной деятельности – прогрессивное устранение афферентных влияний из общей суммы афферентаций данной системы, как только она переходит на стационарное функционирование – принцип «сужения афферентации». Конечным итогом является сохранение остаточной, иногда очень ограниченной «ведущей афферентации». Интегративный характер ФС сказывается в том, что при любом нарушении ведущих афферентных импульсаций включаются «резервные афферентации», которые представляют собой устраненные раньше афферентные импульсы. В результате ФС как целое сохраняет полезную для организма архитектуру. У детей с интеллектуальными нарушениями существуют затруднения на этапе устранения ненужной для данного действия внешней афферентации, в силу недостаточной сформированности таких процессов мыслительной деятельности как анализ и сравнение, а также недостаточности в различении одномодальных внешних раздражителей, вследствие нарушения целостности корковых структур.

С учетом описанной закономерности по мере формирования двигательных ФС, созревания их центральных механизмов и периферических звеньев, необходимо уменьшать количество одновременно задействованных афферентных входов. Например, при формировании перекрестных движений используют показ, объяснение, поправляют ребенка. В начале тренировочного процесса для получения необходимого движения предъявляют ребенку различные ансамбли стимулирующих сигналов. Затем, по мере формирования функции, предъявляют стимулирующие сигналы поочередно, добиваясь соответствующего ответа на каждый, не зависимо от его модальности: предлагают повторять за инструктором, выполнять под звуковые команды, выполнять самостоятельно по команде под звуковое сопровождение. Этот момент тоже необходим, поскольку смена афферентного обеспечения вызывает смену программы позно-моторной деятельности, следовательно, формирование адекватных двигательных ответов на различные афферентные сигналы служит формированию новых ассоциативных связей в ЦНС и расширению двигательных возможностей человека.

Отметим принцип минимального обеспечения ФС. Согласно этому принципу ФС не сразу является в полной форме, прежде объединяются элементы, созревшие к моменту консолидации. По мере созревания и присоединения остальных элементов возможности ФС расширяются, повышается точность достижения результата. Этот принцип позволяет с одной стороны рассчитывать на формирование соответствующей двигательной функции в редуцированном виде задолго до полного созревания всех компонентов ФС, а с другой считать выполнение функции фактором, стимулирующим созревание ЦНС ребенка.

В процессе формирования каждой двигательной функции желательно постепенно сужать «пусковую» афферентацию, добиваясь двигательного ответа на каждый отдельно предъявляемый стимул: зрительный, слуховой, кинестетический добиваясь выполнения упражнения в облегченных, нейтральных и усложненных условиях [7].

Таким образом, при построении любого комплекса физических упражнений, направленных не только на физическое, но и на интеллектуальное развитие ребенка нужно учитывать:

- онтогенетические закономерности развития организма;
- филогенетические закономерности развития нервной системы;
- особенности функционирования блоков мозга;
- системогенез при формировании функциональных систем.

Для достижения оптимального результата при работе с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста помимо выше перечисленных особенностей, необходимо опираться на особенности их психомоторного развития:

- замедленное формирование сенсорных и двигательных стереотипов;
- нарушенная латерализация;
- недостаточная координация двигательных актов;
- недостаточность дифференцировки афферентных стимулов;
- слабость мотивации при выполнении любых заданий;
- преобладание невербальной памяти и внимания над вербальными.

Исходя из всего вышеперечисленного, при организации физических занятий с такими детьми, нужно начинать с наиболее простых упражнений, опираясь на наиболее сохранные подкорковые структуры и все доступные анализаторные системы. Детям предлагаются простые односторонние движения, за которые отвечает задний мозг, с обязательным привлечением слухового, зрительного и тактильного анализаторов, при условии, что воздействие на каждый анализатор будет одиночным (голос, показ упражнения, поправление неправильно выполненного движения). После того как предлагаемые двигательные стереотипы будут усвоены, можно усложнить упражнения, введя дополнительную внешнюю афферентацию в виде музыки, исключив при этом зрительное воздействие при сохранности голосовых команд, в дальнейшем при выполнении упражнений возможно изменения ритма, темпа, последовательности предложенных упражнений. Следующим шагом в развитии психомоторной сферы будет являться выполнение перекрестных упражнений на основе ранее сформированных навыков. Таким образом, при формировании двигательных стереотипов на этом этапе будет вовлекаться промежуточный и средний мозг, активизироваться большее количество рецепторов, особенно тактильных и проприоцепторов, что повлечет за собой активацию полимодального афферентного синтеза в высших корковых зонах. Последним этапом в данном комплексе упражнений будут задания на перекрестные движения с пересечением средней линии тела, что позволит непосредственно задействовать корковые отделы при формиро-

вании новой ФС. Постепенное включение всех анализаторных систем при выполнении упражнений в самом начале занятий с детьми позволит улучшить у них процессы афферентного синтеза, научить дифференцировать наиболее значимые из предлагаемых внешних раздражителей. В условиях постоянного побуждения детей не только к правильному выполнению, но и оценке своих действий, появляется возможность научить их оценивать проприоцептивную информацию, используя ее для самостоятельной коррекции того или иного движения. На конечных стадиях занятий голосовое воздействие педагога должно быть сведено к минимуму, при обязательной активации всех рецепторных систем, что будет способствовать формированию у ребенка полимодального синтеза и умению действовать по внутреннему плану.

Следовательно, правильно составленный и реализованный комплекс физических упражнений, с обязательной опорой на сохраненные функции и привлечением всех анализаторных систем, позволит не только развить имеющиеся и сформировать новые двигательные навыки у умственно отсталых детей, но будет способствовать дозреванию высших корковых структур, что является основой для успешной абилитации этих детей в учебно-коррекционном процессе через физические нагрузки при активном воздействии на анализаторные системы, с учетом онтогенетических и дизонтогенетических закономерностей у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Библиографический список

1. **Анохин, К. В.** Психофизиология и молекулярная генетика мозга [Текст]/ К. В. Анохин. // Психофизиология. – СПб.: Питер. – 2001.
2. **Анохин, П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем.[Текст]/ П. К. Анохин. – М.: Медицина. – 1975.
3. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функциональной системы. [Текст]/ П. К. Анохин. – М.: Наука. – 1978.
4. **Выготский, Л. С.** История развития высших психических функций [Текст]/ Л. С. Выготский. //Собр. соч. – М.: Наука. – 1983.
5. **Выготский, Л. С.** Проблемы дефектологии. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527с.
6. **Лурия, А. Р.** Основы нейропсихологии.[Текст]/ А. Р. Лурия. – М.: МГУ. – 1973.
7. **Макаренко, Н. В.** Сенсомоторные функции в онтогенезе человека и их связь со свойствами нервной системы [Текст]/ Н. В. Макаренко, В. С. Лизогуб. //Физиология человека. – 2001.– т. 27, № 6. – С. 52–57.
8. **Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого школьника[Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»./ С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

УДК 376.22

Коновалова Анна Владимировна

Студентка факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, nina762218@nvkz.net, Новокузнецк

Шупенко Ирина Валентиновна

Врач, заведующая отделением лечебной физкультуры и физиотерапии Новокузнецкого научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов (ННПЦ МСЭ и РИ), nina762218@nvkz.net, Новокузнецк

Иванчин Дмитрий Михайлович

Врач по лечебной физкультуре отделения лечебной физкультуры и физиотерапии ННПЦ МСЭ и РИ, nina762218@nvkz.net, Новокузнецк

**ОТНОШЕНИЕ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРОЙ ИНВАЛИДОВ В ПОЗДНЕМ ПЕРИОДЕ
ТРАВМАТИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ СПИННОГО МОЗГА**

Konovalova Anna Vladimirovna

A student of the faculty of the physical culture of Kuzbass state pedagogical academy, nina762218@nvkz.net, Novokuznetsk

Shupenko Irina Valentinovna

A doctor, manager of the physiotherapy detachment in Novokuznetsk scientifically-practical centre physician-social expert operation and rehabilitations invalid (NNPC MSE and RI), nina762218@nvkz.net, Novokuznetsk

Ivanchin Dmitriy Mihaylovich

A doctor on medical physical culture of the physiotherapy detachment in Novokuznetsk scientifically-practical centre physician-social expert operation and rehabilitations invalid (NNPC MSE and RI), nina762218@nvkz.net, Novokuznetsk

**ATTITUDE TO OCCUPATION BY PHYSICAL TRAINING,
INVALIDS WITH SPINAL CORD INJURY**

Современное общество уделяет все большее внимание социальной значимости здоровья, ответственности общества перед человеком и каждого человека перед обществом за состояние своего здоровья. Здоровье, по данным ВОЗ, на 70–80% определяется отношением человека и его возможностью повлиять на факторы, имеющие отношение к здоровью. Исполнительный комитет ВОЗ отметил (1995), что ответственность общества и каждого человека «за сохранение и поддержание на надлежащем уровне собственного здоровья... – ключевой фактор, без которого усилия служб национального здравоохранения по достижению здоровья для всех будут оставаться недостаточно эффективными» [1].

Последнее десятилетие XX в. и начало XXI в. характеризуются ухудшением здоровья населения России и ростом контингента инвалидов. За последние 10 лет их количество выросло в стране почти в 3 раза. Сегодня инвалиды составляют 7,2% ко всему населению страны [2]. Поэтому сохранение здоровья граждан России, в том числе инвалидов, в настоящее время требует координированных усилий человека и общества. Большие надежды в этом плане возлагаются на занятия физической культурой.

В последние годы акцент в отношении лиц, перенесших позвоночно-спинномозговую травму, сместился с проблем выживания на качество жизни. Ограничение двигательной активности – наиболее важный фактор, лимитирующий их качество жизни. Среди методов восстановления двигательной активности основное место по праву отводится лечебной и адаптивной физической культуре. Разумное чередование посильной физической нагрузки и отдыха в режиме дня, регулярное выполнение специальных упражнений расширяют двигательные возможности человека, служат одним из наиболее серьезных ресурсов увеличения запаса здоровья.

Инвалиды с последствиями позвоночно-спинномозговой травмы имеют грубые ограничения в двигательном плане, измененные постуральные стереотипы. Сама травма, ее неврологические последствия, изменение биомеханики поз и движений оказывают негативное влияние на работу внутренних органов, ухудшение самочувствия. Существуют специальные физические упражнения, формирующие позу и движения, целенаправленно влияющие на работу внутренних органов и систем. Эти упражнения могут быть адаптированы к двигательным возможностям большинства пациентов рассматриваемой категории. Большинство пациентов до травмы не задумывались об управлении своим самочувствием при помощи средств физической культуры, поэтому они не имеют знаний и навыков регулярных оздоровительных занятий.

Пребывание в специализированном реабилитационном центре дает возможность воспользоваться советами и помощью квалифицированных методистов и инструкторов по лечебной физкультуре. Специалисты могут помочь инвалиду подобрать оптимальный двигательный режим и конкретные упражнения, способствующие расширению двигательных возможностей, укреплению соматического здоровья, научить, как правильно выполнять эти упражнения.

Двигательный режим, занятия физической культурой являются наиболее сложным компонентом обучения инвалидов жизни после травмы. Но именно этот компонент и может быть освоен во время пребывания в специализированном центре. Занятия физической культурой предусматривают активное, заинтересованное участие самого инвалида и физическую нагрузку на организм. Для использования этого ресурса необходимо осознанное отношение к своему здоровью, включающее устойчивую положительную мотивацию к занятиям физической культурой, желательно индивидуально значимую.

Отношение человека к своему здоровью включает систему индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью, и определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния. Оно конкретно проявляется в поступках, переживаниях и вербально реализуемых суждениях людей относительно факторов, влияющих на их физическое и психическое благополучие [5]. Субъективное отношение предусматривает оценку личностного смысла, который несет для субъекта объективный образ или явление [6]. Осознанное отношение «необходимо предполагает некоторую совокупность знаний, соотносясь с которой окружающее осознается» [7] и возникновение феномена осознания в онтогенезе требует, по мнению Л. С. Выготского, достижения индивидом определенного уровня психического развития, без которого сам процесс осознания оказывается невозможным [8].

У инвалидов одним из наиболее серьезных ресурсов увеличения запаса здоровья является рациональная двигательная активность, формирование оптимального двигательного режима. Инвалиды в позднем периоде травматической болезни спинного мозга, с одной стороны, имеют ограничения в двигательном плане вследствие состояния своего здоровья, но, с другой стороны, они могут целенаправленно влиять на формирование двигательных стереотипов, работу внутренних органов путем выполнения физических упражнений, самомассажа. Для активации этого ресурса необходимо с одной стороны осознанное отношение к своему здоровью и к занятиям физической культурой, а с другой – создание двигательного режима, учитывающего возможности инвалидов-студентов и их учебную нагрузку.

Знание структуры мотивации позволит повысить эффективность занятий физической культурой, более полно реализовать индивидуальный подход в преподавании физической культуры инвалидам с тетра- и параплегией.

Цель данной работы – изучение структуры мотивации инвалидов в позднем периоде травматической болезни спинного мозга, находящихся в специализированном реабилитационном центре, к занятиям физкультурой.

Материал и методы. Исследование проводилось в 2009 г. в Федеральном спинальном центре, входящем в структуру Новокузнецкого научно-практического центра медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Использовали методы клинического обследования и сплошного однократного анкетирования перед началом тренировок с инструктором по физической культуре.

Для оценки мотивации инвалидов к занятиям физической культурой использовали анкету «Оценка мотивации учащихся к занятиям физической культурой», рекомендованная для работников образования [5] в нашей модификации [6]. Анкета содержит 30 утверждений, которые пациенты должны оценить по пятибалльной системе: «1» – не согласен совсем; «2» – мне безразлично; «3» – согласен частично; «4» – скорее да, чем нет; «5» – согласен полностью. Эта анкета предусматривает оценку мотивации по 15 шка-

лам, каждая из которых содержит 2 утверждения. 8 шкал оценивают факторы внутренней мотивации (получение положительных эмоций, сохранение здоровья, формирование и восстановление двигательных навыков и др.), а 7 – факторы внешней мотивации (доминирование, достижение спортивных результатов и др.). При обработке результатов пользовались следующими критериями: мотив определяется как «ведущий», если сумма баллов для него составляет 8 и более; как «средневыраженный», если сумма баллов составляет от 5 до 7; как «малозначимый», если сумма баллов составляет меньше 5.

Для статистической обработки полученных результатов использовали программу Microsoft Excel. Вычисляли среднее значение, ошибку среднего, среднее квадратическое отклонение.

Обследован 101 пациент в позднем периоде травматической болезни спинного мозга. Все они являлись инвалидами 1 группы, все они могли сидеть в кресле-коляске. По соматическому статусу все были компенсированы. Ни кто из обследованных не предъявлял жалоб по психическому состоянию, на выраженный болевой синдром, клинически ни у кого не выявлено признаков депрессии. 96 пациентов заполнили анкету. Пять человек заполнять анкету отказались, два заполнили формально. 94 человека ответили на вопросы по существу.

Результаты и их обсуждение. Анализ анкет показал высокую мотивацию инвалидов к занятиям физической культурой: 47% обследованных имели высокую внутреннюю мотивацию, по 26,5% – среднюю и малую. По внешней мотивации группа разделилась практически равномерно: 37% имели высокую мотивацию, 30% – среднюю и 33% – низкую. Все обследованные имели гармоничную структуру мотивации: внешняя и внутренняя составляющие ни у кого не расходились больше, чем на 3 балла, хотя отмечено стабильное практически по всем шкалам небольшое преобладание внутренних мотивов, за исключением лишь двух шкал: «Приобретение практических навыков» и «Получение положительных эмоций». У 67% обследованных и внешняя и внутренняя составляющие мотивации оказались на среднем или высоком уровне. Причем большинство инвалидов, имевших высокую внешнюю мотивацию, имели высокий уровень и внутренней мотивации. У 20% внешняя и внутренняя мотивация оказались на низком уровне. У 13% обследованных преобладала внутренняя мотивация. В целом высокий профиль внутренней мотивации имеет явные западения по шкалам: «Приобретение практических навыков» и «Получение положительных эмоций». В качестве ведущего мотив приобретения практических навыков оказался лишь у 3% опрошенных, а получение положительных эмоций – у четверти.

Анализ структуры внутренней мотивации показал преобладание с большим отрывом следующих мотивов: удовольствие от движений (ведущий мотив у 70%) сохранение здоровья (ведущий мотив у 67%), двигательная активность, как таковая (ведущий мотив у 57%), чувство внутреннего долга

(ведущий мотив у 56%), самосовершенствование (ведущий мотив у 53%). Среднюю значимость имели такие мотивы, как, привычка (ведущий мотив у 48%). Наименее значимым оказался мотив приобретения новых двигательных навыков. В качестве ведущего он был выявлен у 3% обследованных. Средний уровень этого мотива показали 29%, а низкий 68%. Положительные эмоции как ведущий мотив выявлены у 26%, как малозначимый – у 46%.

Анализ структуры внешней мотивации выявил высокую значимость двух мотивов с большим отрывом от остальных. Это оказались: доминирование (ведущий у 73%), игры и развлечения (ведущий мотив у 68%). Среднюю значимость имели мотивы: оценка окружающих (ведущий у 34%) и подражание (ведущий у 35%). Спортивные и соревновательные мотивы оказались наименее значимы в структуре внешней мотивации. Лишь 24% выбрали физкультурно-спортивные интересы в качестве ведущего мотива и 6% указали соперничество как значимый мотив. Общение в процессе занятий физкультурой оказалось значимо для 23% респондентов, а малозначимым – для 39%.

Подводя итог, отметим, что исследование показало высокую мотивацию к занятиям лечебной физкультурой у инвалидов в позднем периоде травматической болезни спинного мозга, поступивших в специализированный центр. Мотивация имела гармоничную структуру.

Среди внутренних мотивов преобладали самосохранение здоровья, физическая активность как таковая, удовольствие от движения. Неожиданно для исследователей наименее значимым оказался мотив приобретения новых двигательных навыков, что, по мнению инструкторов по физической культуре, и является основной целью занятий лечебной физкультурой.

В структуре внешней мотивации преобладали мотивы: игровой и доминирование. Низким оказался спортивно-соревновательный мотив, малозначимым - мотив соперничества. Вероятно, это связано с отношением к лечебной физкультуре, прежде всего, как к лечебному воздействию, а не физкультурно-спортивному мероприятию. Можно предположить, что многие инвалиды не осведомлены о возможностях самореализации в области адаптивного спорта. Эта составляющая в структуре мотивации, вероятно, может быть акцентирована, если проводить просветительскую работу в области адаптивного спорта, в том числе информировать пациентов о существовании в городе центров досуга инвалидов, специализированных спортивных и фитнес-центров. Полезно добавить к имеющимся формам лечебной физкультуры элементы спортивных игр. Это позволит занимающимся реализовать высокие потребности в играх и развлечениях (ведущий мотив у 68%).

То, что мотив сохранения здоровья имеет высокую внутреннюю значимость для большинства обследованных, означает их заинтересованность в состоянии своего здоровья и готовности прилагать усилия для его укрепления, что позволяет надеяться на хорошие результаты лечения. Однако это предполагает внесение изменений в структуру занятий лечебной физкультуры

турой с включением упражнений, ориентированных на улучшение работы внутренних органов и разъяснением терапевтического смысла этих упражнений в доступной форме.

Однако цель занятий лечебной физкультурой в специализированном реабилитационном центре предусматривает, прежде всего, именно частичное восстановление утраченных двигательных навыков, формирование новых двигательных навыков, компенсирующих утраченные возможности, обучение максимальному использованию оставшихся двигательных возможностей для самообслуживания и труда.

Настоящее исследование показало, что программа занятий лечебной физкультурой, направленная на формирование и восстановление двигательных навыков, абсолютно не значима для инвалидов. Причины этого могут таиться в недостаточном осознании ими возможностей лечебной физкультуры и своих двигательных перспектив. Инвалиды не верят в возможность расширить свои двигательные навыки, занимаясь лечебной физкультурой, следовательно, их ожидания в этой области равны нулю. Учет этой особенности в структуре мотивации открывает значительный резерв повышения эффективности занятий лечебной физкультурой.

Для инструктора по лечебной физкультуре на первое место по значимости выходит освоение инвалидом новых двигательных навыков, а пациенты не мотивированы к этому. Мотив освоения новых двигательных навыков для них имеет нулевой уровень значимости. Это может быть связано с непониманием перспектив восстановления движений, с неверием в свои силы и возможности, незнанием роли, которая отводится лечебной физкультуре в жизни человека после позвоночно-спинномозговой травмы.

Введение элементов когнитивной психотерапии в виде разъяснения смысла занятий и ориентирования инвалида на конкретный достижимый двигательный результат, с одной стороны, повышает уровень мотивации к занятиям в целом, с другой, способствует совпадению ожиданий инвалида и инструктора по физической культуре, что повышает качество реабилитации в целом и субъективную удовлетворенность инвалида.

Внутренняя мотивация относится к устойчивым характеристикам личности. Она будет побуждать людей тренироваться самостоятельно после выписки из специализированного центра. Высокий и средний уровень мотивации к занятиям у большинства обследованных дает основания предполагать эффективность когнитивной психотерапии среди этого контингента с целью повышения внутренней составляющей мотивации, формирования устойчивой мотивации к продолжению занятий дома и изменению структуры мотивации в заданном направлении.

Анализ структуры внешней мотивации выявил преобладающие мотивы: игровой и доминирование. С учетом этих мотивов, в занятия желательно включать элементы рекреации, использовать элементы подвижных и спортивных игр, доступные инвалидам, привлекать пациентов, достигших определенных успехов в занятиях лечебной физкультурой, для обмена опытом

с другими пациентами. Относительную независимость о мнения окружающих (значимый мотив лишь для 33% пациентов) и малую значимость общения в процессе занятий ЛФК, мы расцениваем как положительный момент в структуре внешней мотивации. Потребность в общении обследованные удовлетворяют в свободное время. Это позволяет им сосредоточиться на выполнении упражнений, поскольку занятия физкультурой предполагают минимум объяснений и максимум движения. Неожиданно малозначимым оказался соревновательный мотив. Это может быть связано с отсутствием занятий адаптивным спортом, эстафет и состязаний при занятиях физкультурой в Центре. Вероятно, не имея такого опыта, пациенты разделяют занятия лечебной физкультурой и адаптивный спорт.

Интересно, что аналогичное обследование, проведенное в специализированном колледже-интернате для инвалидов с поражением органов опоры и движения [10] выявило несколько другую структуру мотивации к занятиям физической культурой. Исследования проведены с разницей в несколько лет среди одного контингента. Различие составляет лишь социальный статус обследованных: в одном случае являются студентами, а в другом – пациентами специализированного центра. У студентов структуре внутренней мотивации сохранение здоровья составило лишь 16%, двигательная активность выступила в качестве ведущего мотива для 32% опрошенных, 60% рассчитывали на получение положительных эмоций от занятий физической культурой (против четверти опрошенных пациентов). Различия в структуре внешней мотивации менее разительны. У студентов, как и у пациентов наиболее значим мотив доминирования (54%), 41% студентов выбрали развлечение в качестве ведущего мотива. Однако студентам значимо оказалось соперничество (50% против 6% у пациентов) и общение (43% против 23% у пациентов).

Таким образом, среди студентов специализированного колледжа-интерната для инвалидов с поражением органов опоры и движения уровень мотивации к занятиям физической культурой в целом также оказался высоким, структура его гармоничной (важны и внутренние и внешние составляющие мотивации), отмечается приоритет внутренних мотивов. Однако из компонентов внутренней мотивации на первое место четко выходит эмоциональная составляющая, а не сохранение здоровья и покрытие потребности организма в физической активности, как у пациентов реабилитационного центра. Мотив получения практических навыков от занятий ЛФК оказался наименее убедительным для обоих обследованных контингентов.

Из компонентов внешней мотивации на первое место вышли мотивы стремления к доминированию и потребности в развлечении, как и у пациентов реабилитационного центра. Наибольшие различия отмечены по шкалам соперничества и потребности в общении, которые весьма значимы для студентов и малозначимы для пациентов центра реабилитации. Наименее устойчивые компоненты мотивации взрослого человека, такие как подражание и стремление получить одобрение окружающих наименее значимы и для обеих категорий наших респондентов.

По результатам исследований структуры мотивации инвалидов к занятиям лечебной физической культурой 2006 и 2009 гг. можно сделать следующие практические рекомендации: инвалиды высоко мотивированы к расширению двигательного режима как находясь в специализированном реабилитационном центре, так и во время обучения в специализированном колледже-интернате. Несмотря на некоторые различия по отдельным компонентам мотивационной сферы, у обеих социальных групп респондентов крайне востребованы формы адаптивной физической культуры, включающие игровой и соревновательный компоненты, командное взаимодействие; важно также акцентировать внимание на возможности формирования новых двигательных навыков с помощью методов лечебной физкультуры и проводить разъяснительную когнитивную психотерапию в процессе занятий адаптивной физической культурой.

Выводы.

1. Исследование показало высокую внутреннюю и внешнюю мотивацию к занятиям лечебной физкультурой у инвалидов с последствиями позвоночно-спинномозговой травмы, пребывающих в условиях специализированного центра. Мотивация имела в целом гармоничную структуру.

2. Выявленная высокая внутренняя значимость мотива самосохранение здоровья, а также потребности в физической активности как таковой, получения удовольствия от движения означает заинтересованность в состоянии своего здоровья и готовность прилагать усилия для его укрепления, что позволяет надеяться на хорошие результаты лечения.

3. Неожиданно наименее значимым оказался мотив приобретения новых двигательных навыков, что, по мнению методистов и инструкторов по лечебной физической культуре, является основной целью занятий лечебной физкультурой.

4. В структуре внешней мотивации преобладали мотивы: игровой и доминирование. Низким оказался уровень спортивно-соревновательных достижений и соперничества.

5. Структуру мотивации необходимо учитывать при организации занятий лечебной и адаптивной физической культурой

Результаты данной работы определили некоторые наиболее значимые направления рациональной когнитивной психотерапии для внесения коррекции в структуру мотивации пациентов к занятиям лечебной физкультурой, и сближения ожиданий пациента и инструктора по лечебной физкультуре или тренера от этих занятий, что улучшает комплаенс. Выявленные особенности мотивации на сохранение здоровья позволили внести изменения в комплексы лечебной физкультуры с созданием дополнительного акцента на стимуляцию работы внутренних органов.

С учетом преобладания потребности в играх и развлечениях, а также значимостью мотива и доминирования полезно добавить к имеющимся формам лечебной физкультуры элементы спортивных игр.

Низкий уровень спортивно-соревновательного мотива и соперничества, вероятно, связан с неосведомленностью о возможностях самореализации в области адаптивного спорта. Эта составляющая в структуре мотивации, вероятно, может быть значительно акцентирована при проведении просветительской работы с пациентами о значимости адаптивного спорта, существовании пара – олимпийского движения, достижениях российских спортсменов в этой области.

Библиографический список

1. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе.[Текст]/ Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002.
2. **Реабилитация** инвалидов с нарушениями функции опоры и движения / Под ред.Л. В. Сытина, Г. К. Золоева, Е. М. Васильченко. – Новосибирск. 2003.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. – М., 2002.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативная основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия[Текст]/И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. **Кабаева, В. М.** Организация психолого-педагогического исследования осознанного отношения подростков к собственному здоровью[Текст]: методические рекомендации для педагогов-психологов./ В. М. Кабаева. – М: АПК и ПРО, 2002.
6. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность.[Текст]/А. Н. Леонтьев.– М., 1975.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание.[Текст]/С. Л. Рубинштейн. – М., 1957.
8. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: В 6т. Т.2. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М., 1982.
9. **Организация** и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования. – М.: Московский городской центр поддержки школьного книгоиздания, 2004.
10. **Коновалова, А. В.** Мотивация к занятиям физической культурой инвалидов-студентов специализированного колледжа-интерната.[Текст]/ А. В. Коновалова, Н. Г. Коновалова, Л. В. Стройкина.// «Мониторинг психического здоровья»: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Томск, Новокузнецк, 2006. – С.90–94.

РАЗДЕЛ V

ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

УДК 373.24

Разенкова Надежда Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования, декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Razenkova Nadezhda Efimovna

Dean of the Faculty of Preschool and Remedial Pedagogics and Psychology, Assistant Professor, Pedagogics and Technologies of Preschool Education Chair, Kuzbass State Pedagogical Academy, the faculty of under school age and correction pedagogics and psychology, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk.

THEORETICAL BASICS OF THE CONSTRUCTION OF HEALTH-CARE PEDAGOGICAL PROCESS AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

В последнее десятилетие все чаще встает вопрос о резком снижении здоровья детей. По статистическим данным уже на этапе поступления в школу до сорока процентов детей имеют проблемы как в физическом, так и в психическом здоровье. Более чем у тридцати процентов детей уже на этапе поступления в школу и адаптации к ней проявляются страхи разного уровня. Дети испытывают страх перед школой в целом, перед родителями, если они не будут успешными в школе, перед учителем, страх новой обстановки в школе. Многие из названных страхов строятся на основе тревожности, появившейся у них из-за неуверенности в себе и тревожности в общении со сверстниками. Так, данные исследования, проводимого в течение четырех лет в первых классах школы № 19 города Междуреченск Кемеровской области, показали наличие тревожности у детей в общении с людьми:

- со сверстниками – у шестидесяти четырех процентов детей на этапе поступления в школу;
- с родителями – у сорока девяти процентов детей уже в конце первой четверти первого класса;
- в общении с учителем испытывают тревожность более 78 процентов первоклассников;
- в общении с другими взрослыми – более восьмидесяти двух процентов.

Причинами такого количества тревожностей в общении и страхов у выпускников дошкольных образовательных учреждений и учащихся началь-

ных классов во многом зависят от недостаточной сформированности у них социального статуса и структуры деятельности в целом и учебной, в частности.

Причиной сложившейся ситуации во многом является то, что школы захватил процесс внедрения инноваций, что повлекло за собой резкое повышение требований к детям, поступающим в школу. Существующая практика отбора детей в школу до сих пор еще не совершенна. Каждая общеобразовательная школа ищет свои пути и формы отбора. Родители пытаются решить проблему подготовки ребенка к школе, в том числе и за счет перегрузки детей как физической, так и интеллектуальной. Произошло неизбежное: усиление интеллектуального развития за счет снижения произвольной и мотивационной сферы ребенка. Это, в свою очередь, повлекло за собой резкое снижение здоровья детей, как физического, так и психического, эмоциональное перенапряжение и, как результат, появление страхов и тревожности детей.

В своей работе мы отталкивались от наиболее распространенного определения понятия «здоровья», данного в Российской педагогической энциклопедии, как состояния организма, характеризующегося его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием болезненных изменений. Соответственно определению, принятому Всемирной организацией здравоохранения, *здоровье* – категория биологическая и социальная. Это состояние телесного, душевного и социального благополучия, которое характеризуется широтой *адаптивных* возможностей организма. Таким образом, мы выделили здоровье физическое, психическое и социальное. Основываясь на этом определении, понимая, что важнее всего в условиях дошкольного детства создать максимальные условия для сохранения и укрепления здоровья детей, мы убедились в особой ценности правильного целеполагания как отдельного педагога, так и всего коллектива. Полагаясь на неоспоримую аксиому дошкольной педагогики и психологии – признание *самоценности дошкольного детства*, мы считаем целью воспитания в ДОО самого ребенка как самоценность.

Целью педагогического процесса должно стать формирование у дошкольников психологических новообразований и качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью: открытость изменяющемуся миру и экспрессивность; развитие психологических процессов; творческое самовыражение; инициатива и самостоятельность; любознательность; произвольность.

Целью деятельности всего педагогического коллектива становится сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, создание условий для формирования *социального* здоровья, развитие у детей адаптивных возможностей и способностей.

Из названных целей вытекают следующие задачи воспитания:

- обеспечение эмоционального развития и благополучия каждого ребенка;
- развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, способности к творческому самовыражению;

- расширение представлений об окружающем мире;
- овладение элементами (начальными основами) языковой культуры;
- овладение технологией различных видов деятельности: речевой, познавательной, конструктивной, художественной, коммуникативной;
- развитие компетенций в сфере отношений к миру, к людям, к себе.

Задачами же педагогического коллектива, на наш взгляд, являются:

- полноценное формирование личности через развитие психических функций и процессов: эмоций и эмоциональной экспрессии, мышления, памяти, воображения, внимания;
- укрепление и сохранение психического и физического здоровья детей;
- организация целенаправленной деятельности по развитию эмоционально-экспрессивной сферы личности;
- удовлетворение ведущих потребностей ребенка: в общении со взрослыми и сверстниками, в познавательной деятельности, в активности, в самоутверждении, в признании достижений;
- достижение овладения детьми способами формирования опыта деятельности (познавательной, коммуникативной, художественной, речевой, конструктивной);
- формирование опыта творческой деятельности детей.

Основываясь на поставленных целях и задачах воспитания педагогического процесса и педагогической деятельности коллектива, мы разработали структуру целостного педагогического процесса в ДОУ.

Целостность и личностная направленность процесса обеспечиваются дидактическими принципами, заложенными в основу теоретической разработки модели ЦПП и его практического внедрения: целеполагания; направленности педагогического процесса на удовлетворение потребностей детей; направленности педагогического процесса на самоактуализацию ребенка; непрерывности образовательного процесса; единства интеллекта и аффекта; стартности; развивающего характера педагогического процесса; гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса; дифференциации педагогического процесса; учета самоценности и неповторимости каждой личности; вариативности; поисковой; творческой и исследовательской направленности деятельности каждого педагога и ребенка; направленности всех видов деятельности на эмоционально-экспрессивное развитие личности; личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей; ориентации педагогической оценки на положительные показатели детской успеваемости (сегодня и вчера); создании развивающей образовательной среды, способствующей эмоционально-экспрессивному, речевому, познавательному, социально-личностному, когнитивному и физическому развитию ребенка; сбалансированности репродуктивной и творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

В целом модель такого педагогического процесса представляет собой сложное единство всех компонентов (рисунок).

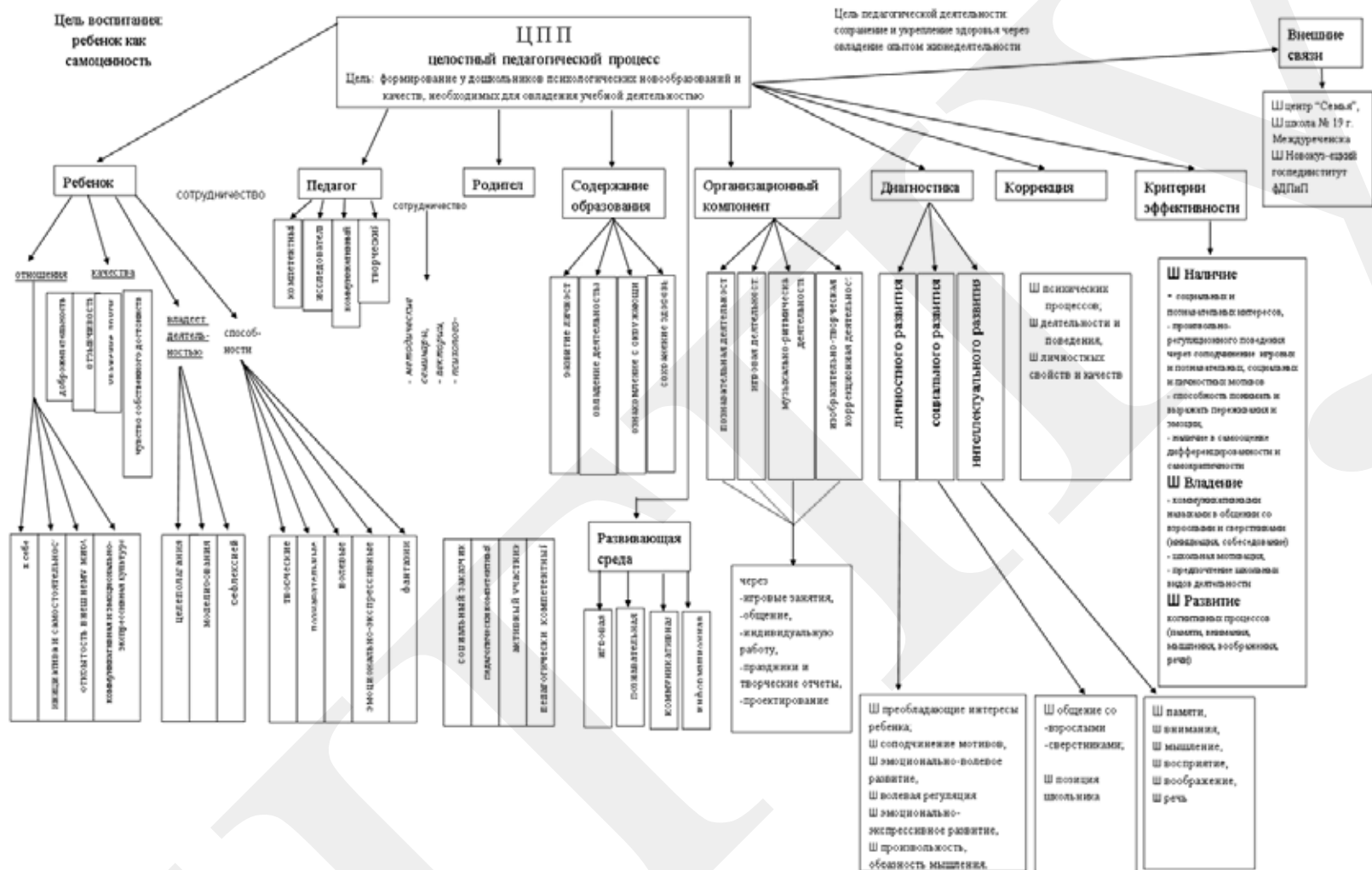


Рисунок 1 – Модель педагогического процесса в ДОУ

Организация процесса по разработанной технологии, включение детей во все виды деятельности по определенным этапам (целеполагания, организационно – деятельностного этапа и рефлексии) позволило реализовать все задачи, поставленные педагогическим коллективом задачи. Важным, на наш взгляд, результатом стало изменение психологической ситуации в детских коллективах, уменьшение количества страхов более, чем в два раза, повышение уровня сформированности коммуникативной деятельности детей, выражающееся в умении вступить в контакт (79% детей старшей и подготовительной групп), уменьшение количества детей, с выраженной тревожностью перед общением со взрослыми и сверстниками до двадцати одного процента.

Разрабатывая концепцию целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении мы исходили из того, что ведущей составляющей понятия «дошкольное образование» должно быть развитие личности ребенка, образовательная программа должна определять содержание и организацию образовательного процесса для детей и быть направленной на формирование общей и психологической культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Разработанные коллективом концепция, структура целостного педагогического процесса и система принципов потребовали специфического подхода к отбору содержания образования и условий работы коллектива. Мы не отходим от традиционных принципов отбора учебного содержания, но уточняем и конкретизируем его на основе ряда принципов:

- гуманистической педагогики, прежде всего соответствия содержания образования интересам и потребностям детей;
- введения ребенка в культуру нации и человечества, что позволяет знакомить его с культурой народа, и через знакомство с ней вести ребенка к осмыслению роли человека;
- формирования у ребенка основ миропонимания через видение того, что человеком создано, каковы возможности человека и его ведущие роли;
- развития, предполагающий ориентацию содержания образования на стимулирование физического, духовного и интеллектуального развития и саморазвития ребенка, на развитие самостоятельности и инициативы, творческих способностей;
- целостности образования: направленность на формирование целостной картины мира, связей между его объектами; формирование умения видеть один предмет с разных сторон;
- вариативности и инвариатности содержания образования.

Условиями формирования такой модели ДОУ являются:

- принятие в коллективе ценностей и целей развития школы, согласованность в представлении приоритетных направлений содержания образования и проблем школы педагогическим коллективом и родителями;

- готовность педагогического коллектива к осуществлению инновационной деятельности (мотивационно-психологическая, интеллектуальная, информационная и технологическая);
- создание условий для разработки и совершенствования авторского компонента содержания образования;
- постоянно действующее методическое объединение с целью повышения квалификации педагогов, работающих в направлении актуальных проблем психологии, целостного педагогического процесса, новых педагогических систем и технологий, углубления образования педагога в предметной области;
- создание малых творческих объединений новаторов, временных проблемных и исследовательских групп;
- создание благоприятной инновационной исследовательской обстановки, моральное и материальное стимулирование инновационной деятельности и разработка системы обратной связи.
- решающим субъектом педагогического процесса является ребенок. Основными направлениями в развитии ребенка в дошкольном образовательном учреждении являются: формирование отношений и качеств личности, становление деятельности и готовности к ней, развитие способностей ребенка. Основными показателя сформированности отношений к окружающему миру, другим людям, к себе являются: инициатива, самостоятельность, эмоциональная экспрессия, коммуниктивная культура, открытость внешнему миру.

Готовность в любой деятельности характеризуется уровнем владения целеполаганием, проектированием и моделированием процесса и рефлексией деятельности и себя в ней. Этим обосновывается и структура организации и протекания целостного педагогического, выделяемая нами.

В качестве основных этапов педагогического процесса в целом и каждого ее элемента мы выделили:

- *этап целеполагания*, предполагающий переход цели извне в цель внутреннюю, личностную и проектирования предполагаемого процесса;
- *организационно-деятельностный этап*, включающий в себя моделирование и реализацию процесса;
- *рефлексивный этап*, направленный на самооценку деятельности и себя в ней.

Одной из причин разработки данной модели подготовки ребенка к школе стал постоянный рост детей с явно выраженной дезадаптацией; направленность ДООУ в подготовке детей к школе в большей мере на усвоение системы знаний и в меньшей степени на интеллектуальное развитие и формирование эмоционально-экспрессивной сферы; потребность общества в непрерывности образования личности.

Поэтому отличительными особенностями целостного педагогического процесса в ДООУ должны стать:

- внедрение новой модели целостного педагогического процесса на основе взаимодействия и сотрудничества всех субъектов процесса через повышение психолого-педагогической культуры, как педагогов и родителей, так и детей, через познание самого себя;
- введение в содержание образования развивающих игр, изобразительной и музыкально-ритмической деятельности, художественного конструирования, коммуникативно-речевой деятельности и эмоционально-экспрессивного развития, формирование информационной культуры, способствующих развитию свободной, творческой личности и категориального мышления, развитию необходимых в будущем учебном процессе качеств личности: любознательности, инициативности, креативности, произвольности, формированию компетентности в сфере отношений и обеспечивающих эмоциональное развитие и благополучие;
- создание условий для развития индивидуальности и способностей каждого ребенка через организацию специальной психологической и социальной среды;
- организация стройной системы диагностики и коррекции психического развития.

Дубских Вероника Анатольевна

Старший преподаватель кафедры педагогики и технологии дошкольного образования факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Dubskikh Veronika Anatolivna

Senior teacher Chair of Pedagogics and Technologies of Preschool Education the faculty of under school age and correction pedagogics and psychology Kuzbass State Pedagogical Academy, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

**CONTEMPORARY APPROACHES TO ORGANIZATION
OF PRESCHOOL CHILDREN'S LEARNING-COGNITIVE
ACTIVITY**

На современном этапе развития дошкольного образования активизация познавательной деятельности детей, эффективное управление ее формированием и развитием выступают как сложная педагогическая проблема и как важнейшая задача, успешность решения которой во многом влияет на подготовку детей к школе. Многие учителя начальной школы отмечают, что неуклонно растет количество трудностей в обучении школьников. По данным различных исследований затруднения в обучении испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов. Причем большинство этих детей в подготовительной к школе группе детского сада обладали достаточным уровнем интеллектуального и познавательного развития. Причина возникающих проблем в обучении заключается в несформированности предпосылок (компонентов) учебной деятельности, таких как планирование своей деятельности, осуществление самоконтроля. Серьезной причиной затруднений является также несформированность мотивации учебной деятельности, проявляющейся в отсутствии положительного отношения к учению. Названные причины делают ребёнка неуспешным в школе. Неуспешность приводит к появлению у ребёнка страхов, нестабильности эмоционального и психического состояния и как результат ослабление психического и физического здоровья.

Несформированность предпосылок учебной деятельности появляется в связи с тем, что у ребёнка в условиях дошкольного учреждения не сформировалась познавательная и учебно-познавательная деятельность. К сожалению, и сегодня педагоги ДОО делают акцент на организацию учебной деятельности в работе с дошкольниками, в то время как ребёнок не готов к этому виду деятельности. Это связано с тем, что с 60-х годов XX в. в нашей стране сложилась жёсткая система обучения. Стали использовать понятие «учеб-

ная деятельность детей» вместо «познавательная» применительно к детям дошкольного возраста, что, на наш взгляд, не совсем правомерно. Теоретики учебной деятельности (Д. Б. Эльконин [19], В. В. Давыдов [5], А. К. Маркова [6; 9], Н. Ф. Талызина [14] и др.) подчёркивали, что учебная деятельность формируется у детей, в основном, в младшем школьном возрасте. У дошкольников же могут быть только ее предпосылки, одной из которых выступает познавательный интерес. Начиная с середины 90-х г. прошлого столетия, эта проблема постоянно возникает в дошкольной педагогике. Теоретики гуманистической педагогики (Ш. А. Амонашвили [1; 2], В. А. Петровский [12] и др.) особо подчёркивают необходимость формирования познавательных интересов и потребностей и указывают на их специфичность, которая заключается в направленности интересов и потребностей на процесс поиска. Выше сказанное позволяет говорить о том, что задачами педагогов детского сада, прежде всего, являются развитие и поддержание познавательной потребности и интереса ребёнка, как базисных характеристик дошкольника, обеспечение средств, необходимых для получения знаний. Всё ранее сказанное позволяет убедиться в необходимости возврата к проблеме становления познавательной, учебно-познавательной и учебной деятельности с целью изучения их взаимосвязи и взаимозависимостей. Важность и сложность данного исследования подтверждается и тем, что нет единства в определении сущности таких ключевых понятий как: «познавательная деятельность», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность». Очень часто данные понятия рассматриваются как тождественные, поэтому педагог просто не может определить, какую же всё-таки деятельность ему необходимо организовать с детьми дошкольного возраста. Понятия «учебная», «познавательная», «учебно-познавательная деятельность» долгое время существовали как категории психологии, а педагогика опиралась на данные категории. В своём исследовании мы попытались проанализировать существующие подходы в определении названных категорий и их сущности и установить, какая деятельность наиболее оптимальна для системы дошкольного образования. Изучение мы начали с рассмотрения понятия «учебная деятельность», т. к. подготовка к обучению в школе остаётся одной из задач дошкольного образования.

Изучение существующих теорий познания для детей дошкольного возраста позволило нам определить поэтапность организации этой деятельности в следующем порядке: познавательная деятельность (3–5 лет), учебно-познавательная (5–6 лет), основы (элементы) учебной деятельности (6–7 лет). При этом, говоря об этапе перехода от познавательной к учебной деятельности необходимо, на наш взгляд, рассматривать его с двух позиций: во-первых, как подготовку к учебной деятельности, выделяя её как компонент подготовки детей к школе в целом и, во-вторых, с позиции организации её элементов. Краткий анализ сущности понятия «учебной деятельности», сделанный на основе работ Д. Б. Эльконина [19], В. В. Давыдова [5; 7], Г. В. Репкина [13], И. А. Зимней [8] и других, позволил нам рассматривать её как деятельность, направленную на овладение обобщёнными способами действий, на саморазвитие ребёнка в

процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом, на развитие психических процессов.

Особо важным, на наш взгляд, является первый этап формирования основ учебной деятельности – это этап организации познавательной деятельности. В своём исследовании мы исходим из понимания того, что для дошкольника характерна потребность в познании, которую он удовлетворяет в разных видах деятельности и, прежде всего, в познавательной. Поэтому организации познавательной деятельности дошкольников должно отводиться важное место в педагогическом процессе детского сада.

В нашей стране познавательная деятельность стала разрабатываться с целью усовершенствования учебной деятельности учащихся. Большой вклад в решение этой проблемы внесли работы А. В. Брушлинского [4], В. В. Давыдова [6], Н. А. Менчинской [11], Н. Ф. Талызиной [14], И. С. Якиманской [20], Г. И. Шукиной [16] и многих *других ученых*. Все названные авторы говорили о понятии познавательной деятельности без конкретизации возраста детей, чаще всего, рассматривая эту деятельность на примере школьников. Рассмотрение представленных подходов позволило нам сделать вывод о том, что сущность познавательной деятельности состоит в усвоении социального опыта, в приобретении научных знаний, овладении способами мыслительной и практической деятельности, методами и процедурами познания. Изучение теоретических основ и педагогического опыта организации деятельности детей позволяет сделать вывод о том, что в процессе организации познавательной и учебно-познавательной деятельности формируются следующие компоненты: познавательный интерес как мотив деятельности, учебно-познавательные умения и навыки, планирование, самоконтроль и самооценка.

Однако наибольший интерес для нас представляют исследования учебно-познавательной деятельности, поскольку именно в этом виде деятельности находится пересечение содержания понятий «учебная» и «познавательная» деятельность. На наш взгляд, необходимо согласиться с точкой зрения Г. И. Шукиной [16], которая отмечала, что учебно-познавательная деятельность – это специальная деятельность, необходимая обществу, которая является совместной деятельностью, формой сотрудничества взрослого и ребёнка, обеспечивающая как познавательные процессы, так и социализацию. Данная позиция важна для нас, потому что направлена на решение двух задач дошкольного образования: развития познавательных процессов у детей и социализации.

Изучение сущности данных видов деятельности позволяет утверждать, что на протяжении дошкольного возраста идёт становление всех исследуемых видов деятельности, а именно, познавательной, учебно-познавательной и элементов учебной деятельности, которая имеет пропедевтический характер. Более глубокий анализ психологических исследований позволяет нам говорить, что развитие деятельности идёт от познавательной к учебно-познавательной, а затем к учебной.

Анализ современных теорий учебной, учебно-познавательной и познавательной деятельности (Д. Б. Эльконина [19], В. В. Давыдова [5; 7], Г. В. Репкина [13],

Н. Ф. Талызиной [14], Г. И. Щукиной [16] и других) позволил нам убедиться в том, что основным результатом до сих пор считаются знания. Однако, эмпирические исследования, проведённые нами, привели нас к выводу о том, цель – получить или добыть знания у дошкольника не стоит, ребёнок стремиться к поиску, к исследованию. Знания скорее являются средством, их транслирует взрослый, который переводит знания в личный опыт. Ребёнку интересен и важен сам процесс деятельности. Идёт постепенное развитие процесса познания. Задача взрослого – вызвать у детей интерес к учебно-познавательной деятельности, создать у них состояние увлечённости, умственного напряжения, создать условия для осознанного освоения знаний, умений и навыков.

Формирование учебно-познавательной деятельности, на наш взгляд, возможно через выстраивание этапов (процесса познания) учебно-познавательной деятельности. На основе анализа литературных источников (Т. И. Шамова [17; 18], Т. А. Матис, А. К. Маркова [10], И. Ф. Харламов [15] и др.) нами были выделены следующие этапы: целеполагание, организационно-деятельностный, рефлексивный. На наш взгляд, весь процесс деятельности должен быть построен на рефлексии. Характеризуя учебно-познавательную деятельность дошкольников, увидели, что цель деятельности на протяжении всего дошкольного возраста ставит взрослый, который и помогает её удерживать до достижения результата. Этап целеполагания в учебно-познавательной деятельности предполагает постановку и принятие детьми учебно-познавательной задачи.

Этап целеполагания, по нашему мнению, может состоять из 2-х этапов:

1. цель учебно-познавательной деятельности идёт извне (ставит взрослый). Необходимо включение ребёнка в целеполагание. Педагог должен постепенно перевести цель извне в личностную цель на основе самодиагностики ребёнка. (Можно предложить следующие варианты вопросов: Что надо сделать, чтобы получилось? Что я знаю? Что я умею? Чего не умею? Каким я хочу это сделать? Что для этого нужно сделать? Чему надо научиться? Смогу ли я? Как мы будем это делать?) Цель становится личностной, после принятия ребёнком учебно-познавательной задачи. (Я буду делать ...)

2. этап проектирования деятельности через определения форм, методов средств учебно-познавательной деятельности ребёнком, подготовка необходимых средств, выделение этапов, последовательности действий, приводящих к желаемому результату (При затруднениях ребёнок должен знать: У кого спросить? Где можно поискать?)

Организационно-деятельностный этап, предусматривающий реализацию намеченного, выполнение действий (мыслительных и практических), предусмотренных и возникающих в процессе решения учебно-познавательных задач. Так как усвоение и осмысление информации невозможно без использования дошкольниками таких мыслительных процессов как анализ и синтез, сравнение и систематизация, обобщение и классификация, абстрагирование, то при организации учебно-познавательной деятельности педагог должен обеспечить успешное формирование интеллектуальных умений дошкольников, связанных с переработкой усваиваемой информации. С этой

целью необходимо обучать детей выявлению существенных признаков явлений и вычленению из них главных, сопоставлению фактов, умению делать обобщения и выводы, нахождению связей между изучаемыми предметами и явлениями окружающей действительности. О сформированности мыслительных операций у старших дошкольников можно судить по наличию умений ими выделять существенное, связывать факты, делать выводы.

Содержательный компонент состоит из двух подсистем: уже усвоенных знаний, умений и навыков (фундамент изучения нового), и собственно новых знаний и способов действий, которые и являются объектом усвоения. Процессуальный (операционный) компонент представляет собой способы деятельности (действия, операции), составляющие основу выполнения деятельности.

Рефлексивный этап, предполагающий оценку эффективности учебно-познавательной деятельности. Поэтому учебно-познавательная деятельность старших дошкольников должна содержать действия, направленные на формирование у них умений самооценки и самоконтроля. Необходимо научить детей анализировать (рефлектировать) собственную познавательную деятельность, оценивать её, сопоставляя результаты деятельности с поставленной основной целью и частными задачами; обеспечить чувство эмоционального удовлетворения от сделанного. Успешность деятельности во многом зависит от сформированности у детей умений управлять ею. Для развития самоконтроля и самооценки можно предложить детям вопросы (Что мы делали на занятии? Что получилось? Что не получилось? Почему? Что было особенно трудным? Интересным? Чему научился? Какие новые знания получили? Для чего они нужны? Где, как использовать?). Это поможет научить осуществлять оценку правильности решения задания, сравнивать свое решение с образцом или соотносить с поставленной учебно-познавательной задачей, высказывать свою точку зрения.

Выбор названных этапов, на наш взгляд, был сделан объективно и обоснованно, ибо он максимально унифицирован, т. е. позволяет формировать у ребёнка единый подход к осуществлению разных видов деятельности. Такой подход может использоваться для организации, как познавательной, учебно-познавательной, так и учебной деятельности и позволит освоить не только содержание, но и опыт самой деятельности. Представленная технология организация деятельности позволяет ребёнку постоянно находиться в поиске путей, способов осуществления деятельности и самоанализе собственной успешности. Регулярное включение ребёнка в процесс целеполагания, проектирования и моделирования своей деятельности, а затем рефлексии не только результатов деятельности, но и себя в этой деятельности позволит ребёнку сформировать у себя опыт деятельности в целом.

В целом данная технология позволяет максимально сформировать готовность ребёнка к учебно-познавательной, учебной деятельности и другим видам деятельности, поскольку ведущими компонентами готовности является процесс целеполагания и целереализации, а также способность к рефлексии.

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе. [Текст]/ Ш. А. Амонашвили. // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36–41.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса. [Текст]/ Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1990. – 442 с.
3. **Бондаревская, Е. В.** Ценностные основания личностно–ориентированного воспитания. [Текст]/ Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
4. **Брушлинский, А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение. [Текст]/ А. В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 392 с.
5. **Давыдов, В. В.** Виды обобщения в обучении: Логико-психологические основы построения учебных предметов. [Текст]/ В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972.
6. **Давыдов, В. В.** Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. [Текст]/ В. В. Давыдов и др. // Проблемы общей психологии. – М., 1978
7. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения. [Текст]/ В. В. Давыдов. – М.: педагогика, 1986. – 154 с.
8. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология. [Текст]/ И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
9. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]/ А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения. [Текст]/ А. К. Маркова и др. – М., 1990.
11. **Менчинская, Н. А.** Применение знаний в учебной практике школьников. [Текст]/ Н. А. Менчинская. // Применение знаний в учебной практике школьников (психологические исследования). – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 3–12.
12. **Петровский, В. А.** Личностно-развивающее взаимодействие./ В. А. Петровский и др. – Ростов-на-Дону: РНО АО «Цветная печать», 1995. – 85 с.
13. **Репкин, В. В.** Психологические проблемы познавательной активности учащихся на начальных этапах формирования учебной деятельности [Текст]/ В. В. Репкин // Исследование интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младшего школьника: сб. статей и материалов к симпозиуму. – Ереван: Армянский пед. институт, 1975.– С. 76–80.
14. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников. [Текст]/ Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
15. **Харламов, И. Ф.** Педагогика. [Текст]/ И. Ф. Харламов. – М., 1994.
16. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. [Текст]/ Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
17. **Управление образовательными системами.** /Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; Под ред.: Т. И. Шамовой. –М.: :Владос, 2002. –319 с.
18. **Шамова, Т. И.** Управление образовательными системами. / Под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Академия, 2002.
19. **Эльконин, Д. Б.** Психология обучения младшего школьника./ Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974.
20. **Якиманская, И. С.** Развивающее обучение./ И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 371.71:373.2

Чертенкова Галина Ивановна

Старший преподаватель кафедры педагогики и технологии дошкольного образования факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**КОМПЛЕКСНЫЙ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ
ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Chertenkova Galina Ivanovna

Senior teacher Chair of Pedagogics and Technologies of Preschool the faculty of under school age and correction pedagogics and phychology Kuzbass State Pedagogical Academy, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

**COMPLEX MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
MONITORING AS A CONDITION OF OPTIMIZATION
OF PEDAGOGICAL PROCESS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT**

В современных условиях наблюдается тенденция к ухудшению общего состояния здоровья детей, что выдвигает проблему сохранения и укрепления здоровья в число наиболее актуальных и требует незамедлительного поиска и внедрения новых технологических подходов к ее разрешению в образовательных учреждениях. Важность этого подчеркивается в Примерных государственных стандартах дошкольного образования, которые можно найти на сайте Министерства образования и науки РФ. На современном этапе меняется само понятие «дошкольное образование», которое включает в себя развитие, воспитание и обучение детей. Первоочередным компонентом дошкольного образования становится развитие детей. Государственный стандарт дошкольного образования направлен на такую организацию образовательного процесса детей дошкольного возраста, при которой ведущим компонентом является развитие физических, интеллектуальных, личностных качеств и формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей.

Ведущим условием выполнения сформулированных в ФГОС целей, на наш взгляд, становится достижение целостности педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения как воспитательной системы.

Одним из компонентов такого педагогического процесса является диагностика, которая рассматривается современными учеными как равноценный компонент целостного педагогического процесса, направленный на регулярное исследование всех его субъектов и процессов (Б. П. Лихачев, И. П. Подласый и др.). В Кузбасской государственной педагогической ака-

демии коллективом авторов представлена структура целостного педагогического процесса дошкольного образовательного процесса [5], одним из компонентов которого является диагностика. *Диагностический компонент состоит из:*

– диагностики личностного развития (эмоционально-волевое развитие, соподчинение мотивов, эмоционально-эспрессивное развитие, произвольность действий, интересы ребенка);

– диагностики социального развития (общение со взрослыми и сверстниками);

– диагностики интеллектуального развития (памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, речи).

Однако, на наш взгляд, относительно целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения более целесообразно вести речь о мониторинге, как структурном компоненте. Мониторинг отличается от диагностики тем, что он более широк по содержанию и объему исследуемых параметров, а также по основным функциям и, как правило, носит комплексный характер.

Современные исследователи (В. А. Кальней, А. М. Майров, М. М. Поташник, О. А. Сафонова) [7] выделяют в качестве ведущих функций мониторинга интегративную, диагностическую, экспертную, информационную, прогностическую и прагматическую. Каждая функция направлена на реализацию конкретных задач обследования ребенка.

Интегративная функция обеспечивает комплексную характеристику качества образования.

Диагностическая функция дает объективную оценку качеству образовательного процесса.

Экспертная функция – позволяет осуществить экспертизу (самоэкспертизу) качественного состояния образовательного процесса.

Информационная функция является способом систематического получения валидной информации о состоянии качества образования.

Прогностическая функция призвана дать прогноз состояния образовательной системы.

Прагматическая функция позволяет использовать мониторинговую информацию для принятия своевременных объективных решений, направленных на достижение высокого качества образовательных услуг.

Особое значение для нас имеет тот факт, что качество построения здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях во многом определяется своевременностью изучения и анализа сложившейся ситуации, в том числе изучения морфо-функциональных и психофизиологических особенностей детей и условий здоровьесберегающей среды дошкольного образовательного учреждения.

В связи с этим, есть необходимость регулярного и комплексного изучения состояния здоровья дошкольников и морфо-функциональных особенностей детского организма, динамики физического и психического разви-

тия, анализа социальной ситуации развития как основы создания условий для сохранения и укрепления здоровья детей.

В соответствии с названными факторами нами сделана попытка разработать модель комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга как компонента целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения.

В соответствии с поставленными задачами мы выделили в комплексном мониторинге три блока: мониторинг морфо-функционального состояния организма, мониторинг психического развития и мониторинг условий развивающей среды. При этом мы рассматриваем *мониторинг психического развития* как центральный, основополагающий блок, направленный на построение цели и содержания педагогического процесса. *Блок мониторинга морфо-функционального состояния организма* мы рассматриваем как пропедевтический в системе мониторинга, позволяющий контролировать педагогические цели относительно каждого конкретного ребенка в соответствии с уровнем его актуального развития. *Мониторинг условий развивающей среды* – это блок, позволяющий увидеть пути совершенствования педагогического процесса.

Целью *мониторинга морфо-функционального состояния организма* является определение индивидуальных особенностей соматического состояния детей и их влияния на выбор стратегии воспитания здорового ребенка.

Мониторинг морфо-функционального состояния организма решает следующие задачи:

- диагностика и оценка индивидуального состояния здоровья ребенка, функциональных и нозологических нарушений;
- прогнозирование риска возникновения функциональных и нозологических нарушений;
- выявление общих тенденций состояния здоровья и физического развития детей в возрастных группах, ДООУ в целом и на территориях;
- определение направлений и содержания деятельности ДООУ и семьи по сохранению и укреплению здоровья дошкольников с учетом их индивидуальных особенностей.

В данном разделе мониторинга выделяются следующие направления работы: проведение антропометрических исследований (оценка уровня физического развития и его гармоничности, темпа роста); изучение и оценка функционального состояния и уровня развития ребенка по органам и системам; формирование групп риска по результатам исследования.

Мониторинг морфо-функционального состояния организма становится основой комплексного мониторинга в целом, поскольку предоставляет базовые данные для дальнейшего психологического и педагогического мониторинга и является фундаментом построения педагогического процесса в ДООУ.

Вторым этапом мониторинга является *психологическое обследование детей* в ДООУ, которое осуществляется с целью изучения уровня психичес-

кого развития детей и определения степени приближенности психического развития к социально-психологическому нормативу (СПН). СПН представляет собой систему требований общества к психологическому и личностному развитию ребенка, находящегося на разных образовательно-возрастных этапах развития. При этом СПН рассматривается не как предел развития, а как некий обязательный минимум требований, предъявляемый к развитию детей данного возраста. Близость уровня психического развития к нормативу может рассматриваться как критерий этого развития. Для комплексной диагностики психического развития детей в психологическом мониторинге используются стандартизированные тесты Е. М. Борисовой, Т. Д. Абдурауловой, О. А. Белобрыкиной. В качестве показателей личностно-социального развития дошкольников выделяются и оцениваются эмоциональное состояние тревожности, уровень самооценки, а также изучается социальный статус ребенка и межличностные отношения в группе детей (методики В. Г. Щур, Е. А. Панько, М. Кашляк, Р. Тэмгла, М. Дорки и В. Амена).

Особенностью *педагогического блока мониторинга* является его направленность на изучение условий, в которых происходит физическое и психическое развитие детей дошкольного возраста и их социализация. В основе педагогического мониторинга лежит изучение базовых условий развития, которыми выступают детская деятельность и система отношений со взрослыми и сверстниками, реализуемая в содержании каждого вида деятельности.

Изучение и оценка ситуации развития дошкольников осуществляется по трем направлениям:

- на основе хронометража деятельности детей в течение дня изучается и оценивается включенность всех видов деятельности в режимные процессы, определяется характер их чередования и соотношение организованных воспитателем и самими детьми форм деятельности;
- определяются условия предметно-развивающей среды, созданные в каждой возрастной группе и ДООУ в целом;
- выявляется характер общения педагогов с детьми, его направленность на личностно-ориентированную или учебно-дисциплинарную модель взаимодействия.

Каждое направление мониторинга реализуется профильными специалистами: врачами-педиатрами, педагогами-психологами, социальными педагогами или заместителями заведующей по воспитательно-методической работе.

Модель комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга была разработана в 2002 г., в процессе пяти лет прошла апробацию на базе двенадцати ресурсных МДОУ и с 2008–2009 учебном году проходит внедрение в дошкольных образовательных учреждениях города Новокузнецка. Всего по городу исследования проводятся в восемнадцати муниципальных дошкольных образовательных учреждениях всех районов города, проанализированы семьдесят две возрастные группы, охвачено тысяча триста двадцать

цать шесть детей среднего и старшего дошкольного возраста, что составило 10% контингента воспитанников дошкольных учреждений.

Анализ данных мониторинга *морфо-функционального состояния организма детей* показал, что в физическом развитии дошкольников преобладает средний уровень, показатели которого колеблются от 68% до 92% в разных районах города. Показатели высокого уровня физического развития определились от 0,7% до 23%, показатели низкого уровня физического развития колеблются от 5% до 11%. Родителям высокорослых и низкорослых детей рекомендованы консультации специалистов для дополнительного изучения гормональной системы организма и уточнения генетического статуса.

Результаты изучения степени гармоничности детей говорят о преобладании высокого уровня (от 70% до 95%). Причем, в анализе дисгармоничности физического развития, которая обусловлена узкогрудостью, дефицитом массы тела и избытком массы тела в отдельных районах не определяется данных по узкогрудости, хотя небольшой процент детей с дефицитом массы тела в данных районах выявлен. Это может быть обусловлено неполным осмотром детей узкими специалистами или некачественным анализом основных показателей физического развития. Число детей с дефицитом массы тела преобладает над процентными показателями детей, имеющих избыток массы тела: средние показатели 4% и 1,5% соответственно. В среднем по городу регистрируется высокий процент узкогрудых детей – 6%. Эти показатели значимы для педагогов и родителей, т. к. узкогрудость неблагоприятно отражается на функции дыхания, способствует снижению жизненной емкости легких. В отношении таких детей недопустимы статические перегрузки, показана лечебная физкультура, дыхательные упражнения, занятия плаванием.

Наиболее распространенной патологией, выявленной у детей дошкольного возраста, являются нарушения опорно-двигательного аппарата: функциональные нарушения осанки и формирования свода стопы, которые могут быть представлены еще и как сочетанные нарушения. В процессе изучения морфо-функционального состояния организма детей были выявлены достаточно высокие показатели ортопедической патологии разного характера. Патология в развитии стоп наблюдается у 44 % детей. Высокий процент нарушения осанки у детей – 30%. В отдельных районах дети не регулярно осматриваются профильными специалистами, что является причиной неполной информированности субъектов образовательного процесса о достоверном состоянии опорно-двигательного аппарата детей и недостаточном внимании к организации здоровьесберегающего педагогического процесса на местах.

Мониторинг психического развития направлен на исследование мотивационной, интеллектуальной и произвольной сфер. Изучение мотивационной сферы предполагало выявление уровня сформированности трех основных мотивов: мотива самоутверждения, мотива познавательной де-

тельности и мотива установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Уровень развития мотивационной сферы в средних группах значительно ниже, чем в старших, что объясняется возрастными особенностями детей.

По результатам исследования мотивационной сферы показатели суммы среднего и высокого уровней по всем районам города примерно одинаковы, и колеблются от 81% до 89%. Уровень развития мотивационной сферы современных дошкольников имеет тенденцию к снижению на этапе подготовки к школе. Это связано с чрезмерными учебными нагрузками, которые ложатся на ребенка в этот период, а так же зависит от того, какие возрастные группы преобладают, если брать всю популяцию обследованных детей. Если, например, в детских садах отдельно взятого района средних групп меньше чем подготовительных и старших, то и показатель уровня развития мотивационной сферы будет выше, что мы увидели на примере Куйбышевского района. Показатели низкого уровня развития мотивационной сферы определились в интервале от 11% до 19%. Если оценивать ситуацию по городу в целом, то в развитии мотивационной сферы дошкольников преобладают средний (50%) и высокий (34%) уровни ее развития, низкий уровень показывает 16% детей.

Анализируя данные мониторинга развития интеллектуальной сферы надо отметить, что выявление уровня ее развития строилось на основании изучения становления основных видов мышления и восприятия. Во всех районах города складывается стабильная ситуация в развитии интеллектуальной сферы, так как, в основном, уровень развития интеллектуальной сферы детей находится на среднем уровне. Показатели среднего уровня интеллектуального развития в разных районах города колеблются от 64% до 75%, по городу средний уровень развития интеллекта выявлен у 60% обследуемых детей, высокий уровень – у 7%, низкий – у 33% детей дошкольного возраста. Третья часть обследуемых детей соответствует низкому уровню развития интеллектуальной сферы, что требует особого внимания специалистов ДОУ.

Изучение произвольной сферы предполагало выявление степени сформированности произвольности действий и деятельности. В целом по районам города складывается неблагоприятная ситуация, так как ярко выраженный низкий уровень развития произвольности деятельности во всех районах города составляет более 30%. Для детей данной группы характерно отсутствие умений контролировать поэтапное выполнение своих действий, они не следуют до конца инструкции взрослого, неусидчивы, с низким уровнем развития графических навыков.

Важным в психологическом мониторинге является исследование воображения детей, как новообразования периода дошкольного детства. По городу высокий уровень развития воображения выявлен у 15%, средний уровень – у 42%, низкий уровень – у 33% детей.

Изучение эмоциональной сферы детей предполагало выявление наличия тревожности, степень ее выраженности в детской популяции и определение

доминантных источников тревожности. Оптимальным считается средний уровень. Он говорит о благоприятном формировании эмоциональной сферы ребенка. Высокий уровень – наличие у ребенка страхов, тревог и невротических проявлений. Низкий уровень тоже не является благоприятным, т. к. в этом случае дети переоценивают свои возможности и недооценивают риски в ситуациях. В целом по городу показатели благополучного среднего уровня тревожности составляют 67%, низкого уровня – 23%, высокого уровня – 10%. Таким образом, 33% детей находятся в неблагоприятном психо-эмоциональном состоянии и требуют организации коррекционной психолого-педагогической помощи со стороны дошкольного учреждения и семьи.

Результаты изучения моделей взаимодействия и стилей общения педагогов с детьми в педагогическом блоке мониторинга свидетельствуют о преобладании демократического стиля (88% педагогов). Выражено ориентированы на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми 18% педагогов обследованных ДОУ, умеренно ориентированы на учебно-дисциплинарную модель также 18% педагогов, умеренно ориентированы на личностную модель 28% педагогов, выражено ориентированы на личностную модель 36% педагогов, что свидетельствует о преобладании оптимальной личностно-ориентированной модели взаимодействия педагогов с детьми. Личностно-ориентированная модель взаимодействия педагогов с детьми является основополагающей в организации развивающего обучения, которое происходит в процессе сотрудничества педагога и ребенка. Первой ступенью такого общения является установление эмоционального положительного контакта с ребенком. Доверительное общение, основанное на принятии ребенка как равного партнера, дает возможность ребенку почувствовать себя значимым, способствует снятию эмоциональных барьеров и раскрытию его творческих уникальных способностей. Поэтому данные показатели являются значимыми в вопросах изучения воспитательно-образовательного процесса в ДОУ.

Следующим важным показателем функционирования целостного педагогического процесса является уровень оснащения предметно-развивающей среды дошкольных учреждений, которая представляет систему условий, обеспечивающих полноценное развитие личности ребенка.

Показатели организации предметно-развивающей среды по районам города свидетельствуют, что высокие показатели ее организации колеблются от 64% до 90% , показатели среднего уровня организации предметно-развивающей среды примерно равные от 20 до 27% во всех районах. Менее 10% групп для детей среднего и старшего дошкольного, имеют недостаточное оснащение предметно-развивающей среды. Сводные данные организации предметно-развивающей среды по городу определились следующим образом: 74% групп имеют высокий уровень оснащения предметно-развивающей среды, 23% групп оснащены на среднем уровне, 3% групп имеют низкий уровень оснащения. Нами проанализированы составляющие условий

развивающей среды, оснащение которых выявлено на низком уровне. Только в 5% групп созданы недостаточные условия для развития конструктивной и игровой деятельности. Это объясняется тем, что по мере взросления детей игровое оборудование часто подменяется материалами для познавательного развития детей. Недостаточные условия для физического развития выявлены в 15% групп, которые определились по причине неполной укомплектованности физкультурно-игровых площадок на улице и выносного материала для организации двигательной активности детей на прогулках. Усовершенствования условий для развития театрализованной деятельности требуют 20% групп, улучшить условия для формирования представлений о человеке в истории и культуре необходимо в 25% групп, 30% требуют улучшения условий для формирования элементарных естественнонаучных представлений, т. е. оснащения уголков экспериментирования и мини-лабораторий.

Определение степени включенности различных видов деятельности в режимные процессы, оптимальности их организации с учетом возраста детей позволяют сделать выводы о качестве планирования и организации педагогического процесса в ДОУ. Данные исследования показывают, что воспитательно-образовательный процесс в ДОУ организуется с учетом игры как ведущего вида деятельности. Положительные тенденции в организации игры наблюдаются в 58–67% групп. Познавательная деятельность рационально организовывается в 50–58% групп детей.

Анализ динамических и статических нагрузок на занятии свидетельствует о том, что статические нагрузки на занятии составляют не более 62% от общего времени занятия. Причем в Центральном районе это время минимально и статические нагрузки составляют 38% благодаря организации занятий вне учебной зоны в форме путешествий, активных наблюдений и экспериментирования. При более детальном анализе соотношения динамических и статических нагрузок в отдельных группах выделяется незначительное количество групп (2%), в которых организуются занятия с преобладанием статических нагрузок. По городу это выводится как негативная тенденция, анализ по районам не позволяет их выделить в связи с усреднением обобщенных показателей.

Формой достижения комплексного подхода в организации мониторинга является психолого-медико-педагогический консилиум, в рамках которого осуществляется обсуждение результатов, уточнение и углубление информации, выработка практических рекомендаций всем специалистам ДОУ, администрации и семье по преодолению выявленных проблем и поиску путей оптимизации условий сохранения здоровья и развития детей. По результатам консилиума формируется пакет документов.

В предлагаемой модели комплексного МПП мониторинга можно выделить ряд достоинств, что позволяет использовать ее как основу построения мониторинговых исследований в дошкольных образовательных учреждениях:

- доступность для реализации силами специалистов дошкольного образовательного учреждения, так как в штатном расписании учреждения есть специалисты, способные реализовать разделы мониторинга;
- функциональность модели мониторинга, так как мониторинговые исследования органично встраиваются в деятельность дошкольного образовательного учреждения, не вступая в противоречие с целями, задачами, функциями каждого субъекта деятельности и структурой целостного педагогического процесса в целом;
- возможность изучать и оценивать влияние средовых факторов, создаваемых в дошкольном образовательном учреждении (управленческих, технологических, педагогических, материально-технических) на формирование здоровья и психосоциальное развитие дошкольника;
- формирование в дошкольном образовательном учреждении механизмов, обеспечивающих интеграцию специалистов разного профиля и семьи в решении проблем сохранения, укрепления здоровья и полноценного развития детей.

Комплексный медико-психолого-педагогический (МПП) мониторинг адресован специалистам дошкольных образовательных учреждений и управленцам системы дошкольного образования разного уровня. Он может использоваться в дошкольном учреждении любого вида для различных целей учреждения как управленческой, так и технологической направленности. Мониторинг позволяет выстроить самоаудит специалистов и управленцев дошкольного учреждения для анализа эффективности текущей деятельности учреждения, контроля этой деятельности в динамике и своевременного принятия управленческих решений.

Опыт внедрения описываемой модели комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья и развития детей в отдельных дошкольных учреждениях г. Новокузнецка показывает необходимость в интеграции деятельности различных ведомств: образования и здравоохранения. Важным условием является и тесное сотрудничество служб системы дошкольных образовательных учреждений на уровне управления образованием в городе, регионе, коллективов ДООУ как в управлении, так и в технологии организации здоровьесберегающих процессов в ДООУ.

Библиографический список

1. **Белая, К. Ю.** Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам [Текст]/ К. Ю. Белая, П. И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.
2. **Диагностическая** и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.
3. **Ковалев, А. Н.** Психическое развитие ребенка и жизненная среда. [Текст]/ А. Н. Ковалев. – Вопросы психологии, 1993, № 1.
4. **Комплексная** оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях. Медико-физиологические и психолого-педагогические основы мониторинга: методическое пособие [Текст]/ Э. М. Казин, И. А. Свиридова, Т. Н. Семенкова и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2006. – 213 с.

5. **Костелова, Л. Д.** Современные подходы к организации поствузовского обучения на этапе модернизации дошкольного образования: учебное пособие [Текст]/ Л. Д. Костелова, Н. Е. Разенкова, Т. И. Рукас, Н. И. Федорова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2005. –142 с.
6. **Крулехт, М. В.** Экспертные оценки в образовании [Текст]: учебное пособие/ М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 112 с.
7. **Мониторинг** в современном детском саду [Текст]: методическое пособие/ Под ред. Н. В. Микляевой.– М.: ТЦ Сфера, 2008.– 64 с.
8. **Мониторинг** психического здоровья [Текст]: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Новокузнецк, 17–18 октября 2006 г.)/Под ред. акад. РАМН В. Я. Семке. – Томск, Новокузнецк, 2006. – 227 с.

УДК 373.24

Ковылова Екатерина Владимировна

Старший преподаватель (соискатель) кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ
КАК УСЛОВИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)**

Kovilova Ekaterina Vladimirovna

Senior teacher Chair of special pedagogy, psychology and theoretical foundations of learning the faculty of under school age and correction pedagogics and phychology Kuzbass State Pedagogical Academy, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

**REMEDIAL COMMUNICATIVE DEVELOPMENT
AS A CONDITION OF HEALTH-CARE OF CHILDREN
OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE WITH POOR ORAL SPEECH**

Вопрос сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения никогда не терял своей актуальности и всегда находился в сфере основных интересов государства. В национальной Доктрине развития образования и в Федеральной программе развития образования, в качестве ведущих, выделяются задачи: сохранения и укрепления здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки и внедрения здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Состояние здоровья детей и подростков в Российской Федерации вызывает обоснованную тревогу не только у работников системы образования и

здравоохранения, но и у всего общества в целом. Социально-бытовая обстановка, особенно в нашей стране, создает длительный психоэмоциональный стресс у подавляющего большинства детей. Все это отражается на состоянии здоровья населения: ведет к росту заболеваемости, к снижению приспособляемости к окружающим условиям [1].

В последнее время, в рамках данной проблемы все более значимым становится сохранение психического здоровья детей. О. А. Бухановский определяет психическое здоровье как «индивидуальную динамическую совокупность психических свойств конкретного человека, которая позволяет последнему адекватно своему возрасту, полу, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникающими личностными и общественными интересами, потребностями и общепринятой моралью» [2, с. 18].

Особую актуальность проблема психического здоровья приобретает в отношении детей с нарушениями развития, и, в том числе, с нарушениями речи. Развитие этой категории детей протекает по закономерностям дизонтогенеза, что приводит к появлению в психической сфере различных более или менее выраженных явлений диспропорциональности, дисгармоничности, асинхронии развития; наличию разрозненных, эпизодических, синдромально незавершенных признаков психической патологии, дисфункции. Вместе они являются, одновременно, причиной и условием нерезких нарушений социальной адаптированности. А. Н. Корнев отмечает, что неполноценная речевая коммуникация, создающая состояние фрустрации, становится причиной реактивных невротических изменений в формировании личности ребенка с нарушениями речи. Особенно ярко это проявляется в возрасте от двух до восьми – десяти лет [3, с. 89].

Наличие у детей с недоразвитием речи различных трудностей в общении на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов, отмечающиеся в исследованиях ряда авторов: Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, О. Е. Грибова, О. С. Павлова 1998, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Б. Халилова, Н. Шаховская 1997.

Проведенное нами сравнительное исследование коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях г. Новокузнецка Кемеровской области (ДОУ № 43, 16, 36, 243, 172), выявило различный уровень коммуникативного развития детей с ОНР по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Специфика коммуникативного развития детей с ОНР проявлялась в снижении мотивационно-потребностной сферы, активности общения, ограниченности неречевых и речевых средств, отставании в развитии общения от возрастных норм. Выявленные особенности общения детей привели нас к убеждению, что при их обучении и воспитании, наряду с формированием произносительных навыков, лексического запаса, грамматического строя речи необходимо организовывать специальную коррекционно-педа-

гогическую работу, направленную на коммуникативное развитие личности, способствующее сохранению и укреплению психического здоровья детей с нарушениями речи.

Предлагаемая нами педагогическая технология направлена на преодоление проблем коммуникативного развития старших дошкольников с ОНР и формирование у них основных компонентов коммуникации. Структурно она представлена тремя блоками:

- исходно-диагностическим,
- коррекционно-формирующим,
- итогово-диагностическим.

Исходно-диагностический блок (рис. 1) предусматривает определение начального состояния коммуникативного развития дошкольников с ОНР с использованием следующих критериев:

1. Мотивационно-ценностного – наличие у дошкольников высокой мотивации общения, установки на овладение коммуникативными умениями;
2. Когнитивного – степень усвоения дошкольниками знаний о нормах и правилах общения со взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях;
3. Деятельностного – степень овладения способами организации коммуникативного акта, умениями и навыками, необходимыми для его успешной реализации, способность к оперированию этими умениями и навыками в различных коммуникативных ситуациях;
4. Оценочного – степень сформированности рефлексивных умений результатов своей коммуникативной деятельности.

Исследование коммуникативного развития, помимо методик предполагающих непосредственное изучение детей, включает в себя наблюдение за общением дошкольников и экспертный анализ. Необходимость такой организации диагностики объясняется тем, что дошкольники с нарушениями речи ситуационно зависимы от действий и высказываний взрослого (экспериментатора). Зачастую вопросы и задания взрослого адресованные детям, провоцируют определенные ответы, высказывания и действия, несоответствующие актуальному уровню коммуникативного развития ребенка. То есть, дошкольник, будет демонстрировать в данной ситуации зону своего ближайшего развития (Л. С. Выготский). В процессе наблюдения за непосредственным общением детей со взрослыми и сверстниками, мы напротив можем описать картину реального взаимодействия, жизнь ребенка в естественных для него условиях (в процессе различных видов деятельности). Экспертный анализ так же оказывается незаменимым, так как информация, полученная от воспитателей и родителей, позволяет оценить коммуникативное поведение ребенка в ситуациях недоступных для непосредственного наблюдения (дома, при организации режимных моментов и т. д.).

В результате изучения коммуникативного развития у большинства детей с ОНР отмечен «низкий» (33,3%) и «средний» (41,7%) уровень коммуникативного развития. На уровне «выше среднего» находится 25% детей,

«высокий» уровень коммуникативного развития у дошкольников с ОНР не наблюдался.

В рамках *коррекционно-формирующего блока* (рис. 2), педагогическая работа строилась с учетом следующих принципов: комплексности, максимальной опоры на сохранные звенья нарушенной функции, поэтапного формирования умственных действий, учета зоны ближайшего развития. В качестве специфического принципа при коррекции коммуникативного развития мы учитывали онтогенетический принцип – учет последовательности формирования коммуникации и ее составляющих в онтогенезе. Разработанная технология позволила реализовывать деятельностный подход, предполагающий включение дошкольников в разнообразные виды игровой деятельности, различные по сложности, содержанию, степени социального опосредования. В рамках внедряемой технологии осуществлялся коммуникативный подход, означающий для нас необходимость в процессе коррекционной работы моделировать основные, принципиально важные параметры общения:

- личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения;
- взаимоотношения и взаимодействия участников коммуникации;
- коммуникативные ситуации как форму функционирования общения;
- содержательную основу процесса общения;
- систему языковых и речевых средств, усвоение которых, обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения;
- функциональный характер усвоения и использования речевых средств общения.

В рамках реализуемой педагогической технологии коррекция коммуникативного развития проходила в три этапа:

- формирование потребности в речевом общении;
- формирование предкоммуникативных умений;
- формирование собственно коммуникативных умений вербального общения.

Такое осуществление психолого-педагогического воздействия, позволило усложнять коррекционные задачи на каждом следующем этапе работы.

Итогово-диагностический блок (рис. 3) был направлен на анализ результатов работы по коррекции коммуникативного развития дошкольников с ОНР.

Внедрение описанной технологии привело к появлению среди детей с ОНР дошкольников с «высоким» (25%) и увеличение количества детей с уровнем коммуникативного развития «выше среднего» (33,3%). Для этих дошкольников характерно наличие устойчивого желания вступать в контакты как со взрослыми так и со сверстниками, положительная направленность и тактичность в общении, умение организовывать обще-

ние учитывая мнения всех участников коммуникативного процесса, они активны и самостоятельны в использовании речевых высказываний, владеют различными способами позитивного общения и поведения. Уменьшилось количество детей находящихся на «среднем» уровне коммуникативного развития (33,3%). У этой категории детей отмечается стойкое стремление к общению, но они испытывают некоторые трудности в его организации – наблюдается неустойчивость в использовании вербальных средств общения (необходимо часто напоминать детям о возможном их использовании), периодическое несоблюдение правил речевого взаимодействия. Однако, сравнивая характерные особенности детей, демонстрировавших средний уровень до и после реализации коррекционного воздействия, следует отметить, что, значительно снизилось количество случаев неадекватного поведения, проявления самоконтроля стали более регулярны, поведение и общение приобрели стойкий положительный характер. Значительно снизилось количество дошкольников демонстрирующих «низкий» уровень коммуникативного развития (8,4%). Но более значимыми, на наш взгляд, явились изменения в пределах данного уровня. Дети стали лучше ориентироваться в эмоциональных состояниях других людей, снизилось количество случаев негативного поведения и неадекватных реакций. Поведение и общение детей данной группы оставалось ситуативным, но приобрело большую устойчивость, появились попытки согласования своих действий с действиями окружающих, снизилось количество случаев игнорирования речевых высказываний (хотя дети остались крайне несамостоятельными в их использовании).

Сравнительный анализ исходных и итоговых данных об уровне коммуникативного развития дошкольников с ОНР позволяет выявить положительную динамику у большинства детей, участвовавших в эксперименте, что свидетельствует об эффективности разработанной и апробированной нами педагогической технологии коррекции коммуникативного развития дошкольников с ОНР. Это позволяет нам говорить о возможности внедрения ее в практику работы специальных дошкольных образовательных учреждений.



Рисунок 1 – Исходно-диагностический блок педагогической технологии коррекции коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи

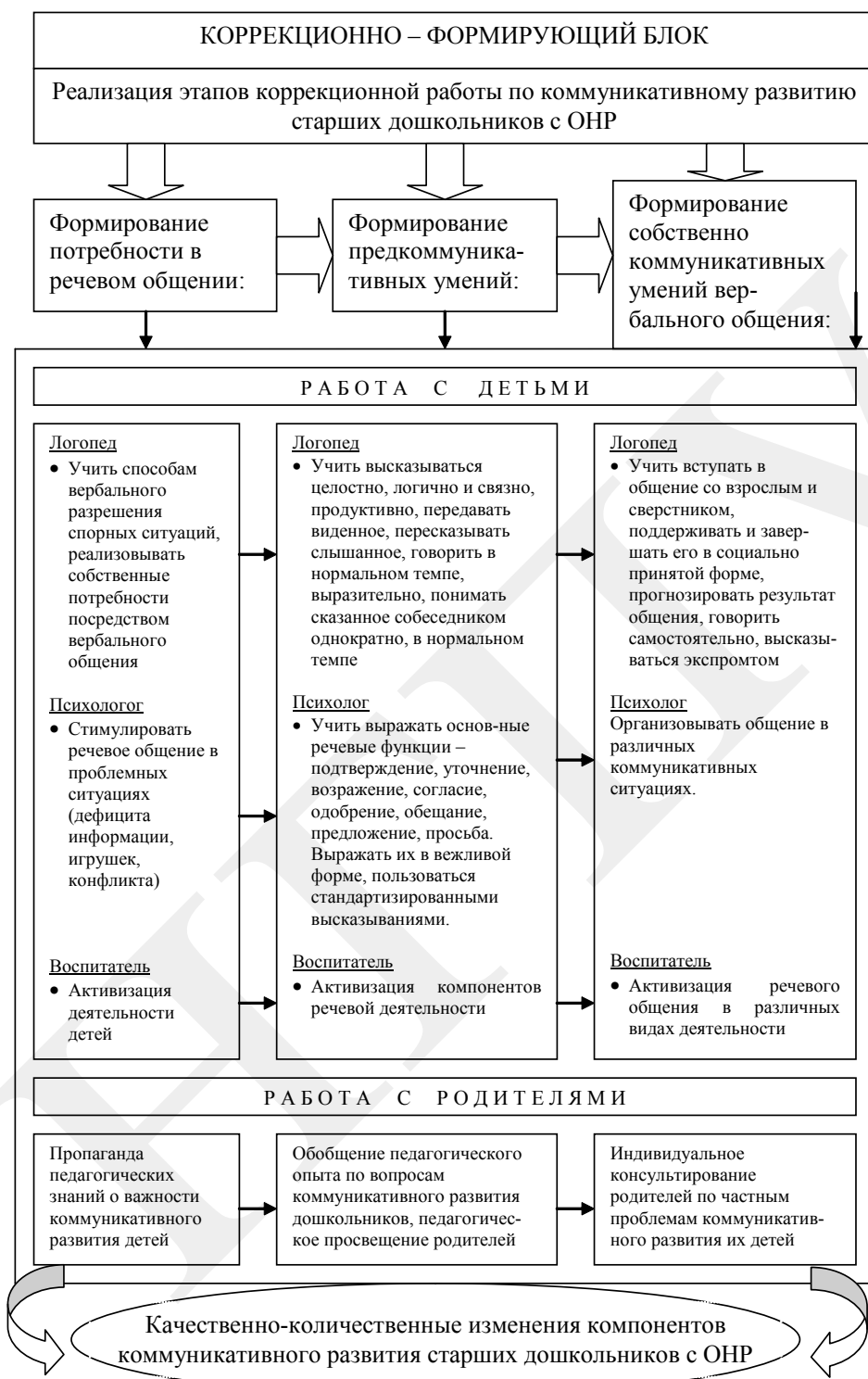


Рисунок 2 – Коррекционно-формирующий блок педагогической технологии коррекции коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи

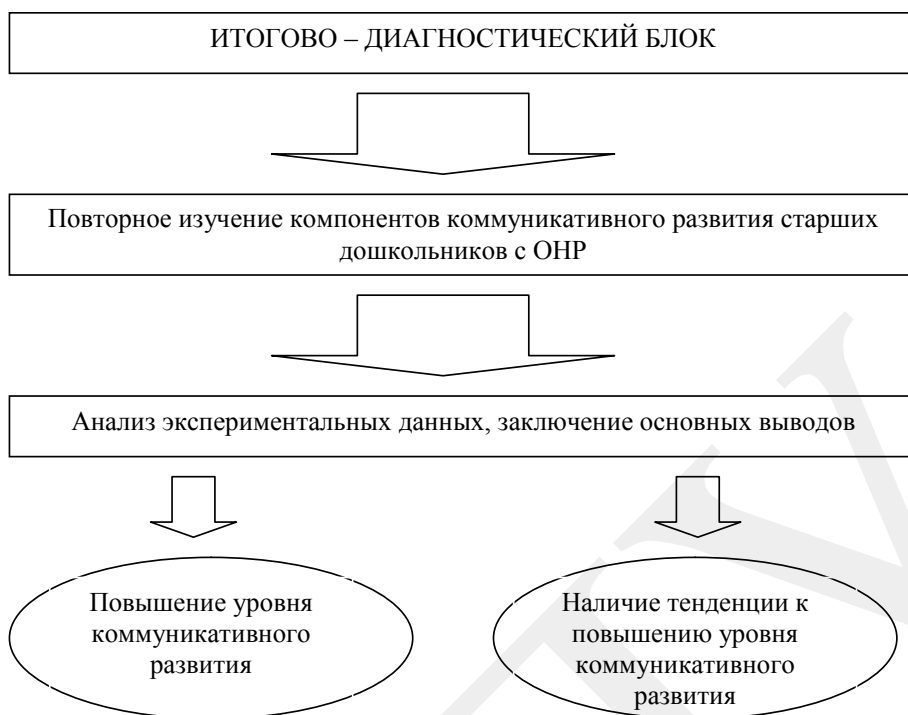


Рисунок 3 – Итогово-диагностический блок педагогической технологии коррекции коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Библиографический список

1. **Агаджанян, Н. А.** Учение о здоровье и проблемы адаптации [Текст]/ Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М.; Ставрополь, 2000. – 203 с.
2. **Бухановский, А. О.** Общая психопатология: пособие для врачей [Текст]/ А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. – Ростов н / Д.: ЛРНЦ «Феникс», 2000. – 416 с.
3. **Корнев, А. Н.** Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст]/ А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

УДК 373.2

Устинова Ольга Анатольевна

Старший преподаватель кафедры общей и детской психологии факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, ustinova_oly@mail.ru, Новокузнецк

РАЗВИТИЕ «ОБРАЗА-Я» ПОСРЕДСТВОМ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА РЕБЕНКА С МИРОМ

Ustinova Olga Anatolevna

The faculty of under school age and correction pedagogics and psychology the faculty of under school age and correction pedagogics and psychology Kuzbass State Pedagogical Academy, ustinova_oly@mail.ru, Novokuznetsk

DEVELOPING THE «IMAGE-I» THROUGH INTERNAL DIALOGUE OF THE CHILD TO THE WORLD

Проблема развития «образа-Я» в последнее время становится объектом пристального внимания как зарубежных, так и отечественных психологов. Этот интерес не случаен, поскольку становление «образа - Я» имеет прямое отношение к развитию индивидуальности человека.

В зарубежной психологии понятие «образа-Я» рассматривается в контексте таких категорий, как «самость» [19], инстанция «Я» [9], «Я-концепция» [13]; исследуется структура, функции и развитие «образа-Я». Однако, эти исследования ведутся главным образом в контексте представлений о социальном происхождении и функционировании «образа-Я», кроме того, большинство авторов исходит из предположения о том, что компоненты структуры «образа-Я» находятся в конфликтных отношениях, что и является основой его развития.

Эти тенденции сохраняются и в отечественной психологии [15; 2], однако, «образ-Я» изучается в контексте исследований самосознания. Так, с точки зрения В. В. Столина двигателем самосознания являются противоречия, создаваемые конфликтностью составляющих «образа - Я». «Единицей самосознания выделяется конфликтный смысл «Я», отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельности. Это столкновение осуществляется путем поступков, которые являются пусковым моментом противоречивого отношения к себе. Смысл «Я» запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах» [13, с. 155]. При таком понимании остается непонятным пространство, горизонт и направление развития (куда?), причем, оно в итоге задается неприятными переживаниями, связанными с появлением конфликтных смыслов. По мнению А. Н. Крылова, конфликтность «образа-Я» преодолевается в процессе рефлексивного диалога. Появляется возможность «переоценить и видоизменить собс-

твенный опыт, глядя на себя «глазами других» [10, с. 37]. В ходе такого диалога «образ-Я» наполняется содержанием других «Я», не являющихся подлинным «Я».

В работах русских философов и мыслителей «внутреннее Я» связывается с глубинным подлинным центром личности. Ю. М. Лотман рассматривает категорию «внутреннего» как «внутреннюю реальность», которая мысленно проявляет себя через внутренний текст, наделенный смысловым пространством [11]. В. В. Зеньковский выделял центром личности ее глубинное «Я». «Позади сердца мы должны поместить тот таинственный центр личности, который порой зовут «глубинным Я». Там и находится подлинный субъект всего, что происходит в личности; тут имеют место акты свободы, принимаются решения, творится «судьба» человека. Это закрытая сфера нашей личности, - и ее мощь, ее возможности, ее крылья – все это остается часто нераскрытым, неразвернувшимся, – порой люди только чувствуют в себе эту глубину, и их эмпирическое «Я» так неадекватно этой таинственной глубине души, что на этом часто строят выводы, которые ведут к деперсонализации человека» [7, с. 95]. М. М. Бахтин связывает «внутреннее Я» с понятием «голоса» [1, с. 187]. На наш взгляд, переживание своей самобытности приводит к согласию внутреннего мира личности, открытию внутреннего «Я».

Каким же образом можно обнаружить подлинность «Я»? С точки зрения Т. А. Флоренской подлинность обнаруживается в момент обнаружения, открытия духовного «Я» [17]. По мнению Н. Я. Большуновой, когда человек выходит за границы своей субъективности в пространство духа, в пространство ценностей, он становится трансградиентным самому себе на основе различения духовного и наличного «Я». Этот выход осуществляется в форме и средствами рефлексии [2]. «Рефлексия всегда осуществляется откуда-то, из каких – то точек, позиций, представлений, принадлежащих мне и одновременно лежащих за границами моего «Я». Находясь внутри заданности социумом (с его здесь и теперь требованиями, ожиданиями, нормами), человек неизбежно остается функционером, выполняющим определенную социальную роль» [2, с. 57]. В качестве ориентира «помогающего человеку преодолеть свою конечность выступают социокультурные образцы, как система, композиция ценностей, присущих определенному типу культуры, с которыми человек соизмеряет свою жизнь, действия, переживания, мысли» [2, с. 58].

На наш взгляд, рефлексивный диалог осуществляется в ситуации неустойчивости, неопределенности отношений. В этой ситуации отношения между моим «Я», «другими» реальны и целостны, наполнены пониманием «со – бытия» [1]. В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому (третьему), социокультурному образцу. Переживание «себя» и мира выступает как «ответчивость». «Под ответчивостью мы понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка) как ответ, отклик на обращения, на зов, призыв к социокультурному развитию» [2, с. 60].

Исходя из представленных нами взглядов, под «образом - Я» мы понимаем систему переживаемых представлений человека о себе самом. «Образ - Я» диалогичен, имеет сложную структуру и включает с нашей точки зрения: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Под «социокультурным Я» мы имеем в виду отношение к социокультурным образцам, с которыми человек себя соизмеряет; «социальное Я» включает в себя отношение к совокупности норм и требований со стороны общества; «внутреннее Я» – переживание себя как существующее в этом мире и отличное от других, которое по мере развития наполняется социокультурным смыслом. «Внутреннее Я» обнаруживает себя через внутренний интуитивный «голос». Эта система представлений о себе может быть описана во времени, нравственных качествах, половозрастных описаниях. Развитие «образа - Я» осуществляется посредством внутреннего диалога и диалога с миром. Этот диалог осуществляется формами и средствами рефлексии.

Развитие «образа - Я» с точки зрения многих исследований начинает складываться уже в первом полугодии жизни младенца [6; 15; 2]. В исследованиях Е. О. Смирновой отмечается, что первоначально у ребенка складывается самоощущение своей субъектности, а затем «в образе самого себя приобретает особое значение переживание себя как субъекта предметной деятельности» [15, с. 158]. С точки зрения Е. О. Смирновой самоощущение своей субъектности является «внутренним достоянием младенца и ложится в фундамент его самосознания» [15, с. 334].

Особенностью развития «образа - Я» в дошкольном возрасте является то, что его составляющие развиваются в общении со сверстниками посредством сравнения себя с другими. В дошкольном возрасте ребенок осознает свое индивидуальное имя. Он уже знает, как его будут называть, когда он станет взрослым. Происходит осознание своей половой принадлежности. Дети более четко ориентируются во времени своей жизни. По мнению Р. Бернса, «Я - концепция» становится реальным фактором поведения ребенка в том случае, когда он научится воспринимать себя как особый объект [13]. Различение «Я» и «не - Я» возникает тогда, когда у ребенка появляется «способность рассматривать себя с разных точек зрения» [13, с. 392]. Одной из таких точек зрения могут выступать социокультурные образцы. С самого раннего возраста ребенок ответчив социокультурным смыслом, что проявляется у него в появлении «социокультурного Я», т. е. обнаружения себя в пространстве культуры. О наличии духовной жизни младенца указывает В. В. Зеньковский: «Еще живет дитя в «тумане», духовное зрение развивается очень медленно с развитием чувственного зрения, но как уже в первые дни жизни дитя способно различать между духовно-светлым и темным, высшим и низшим уже просыпается в детской душе в течение 1 – года жизни. Все это неясно, неопределенно, легко обвалакивается «проэктивным» материалом, но все же это зачатки будущей духовной жизни» [8, с. 102].

Можно сказать, что «социокультурное Я» помогает обнаружить свое сущностное «внутреннее Я», как внутренний интуитивный «голос», от-

крытие «внутреннего Я». Открытие «внутреннего Я», подтверждается в исследованиях Е. В. Субботского [14]. В отличие от Е. В. Субботского, мы считаем, что обнаружение своего «внутреннего Я», переживание себя, происходит в диалоге как события с Миром, средствами рефлексии, выступает как «ответчивость» смыслам, находящимся в мире. Мерой рефлексивного диалога выступают социокультурные образцы. Ссылаясь на взгляды Н. И. Непомнящей, мы отмечаем, что через отношения человека с Миром открывается особая взаимосвязь с другими людьми, характеризующаяся «способностью отождествления себя с другими», эта способность обозначается как «способность быть собой и другим» [12, с. 22]. На наш взгляд, через внутренний диалог ребенок открывает «ценностность»¹ «своего» внутреннего мира и «другого». «Ценностность – это те отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя своей личности, собственного «Я» [12, с. 35]. Автор выделяет целый ряд типов «ценностностей», среди которых – «реально-привычное функционирование», и «деятельность». Особое внимание Н. И. Непомнящая уделяет универсальной «ценностности», человек с таким типом «ценностности» характеризуется «своеобразием облика», его отличает живой интерес к миру, к людям, от него исходит «атмосфера любви, доброжелательности к окружающим, к миру» [12, с. 46]. Человек с универсальной ценностностью воспринимает других людей не эгоцентрично, т. е. «не через их связь с собой, ..., а признавая самооценку другого человека» [12, с. 47], здесь реализуется «сущностная способность человека – способность «быть собой и другим» [12, с. 47]. Рефлексивный выход за пределы привычных представлений о мире и о себе в социокультурное пространство, является основой развития «образа - Я» ребенка.

На наш взгляд, развитие «образа - Я» осуществляется через внутренний диалог ребенка с Миром, что в свою очередь характеризует изменение отношения ребенка к Миром, окружающим людям и к самому себе.

В таком внутреннем диалоге ребенок обращается к миру через вопрос. Задавая вопрос, он пытается найти связь между собой и миром. Вопрос, задаваемый ребенком, помогает обнаружить «свой» внутренний мир. Как отмечает в своих рассуждениях Д. Фитцпатрик, возникновение вопроса означает то, что человек стремится заглянуть «внутрь себя» [18, с. 33], так как этот «вопрос будит что-то забытое или глубоко спрятанное внутри нас, и для того, чтобы внимательно выслушать и услышать, мы должны услышать свои собственные чувства» [18, с. 33]. Это позволяет предположить, что через вопрос к миру, ребенок выстраивает свой концептуальный подход к действительности. Поэтому пространство диалога предполагает свободное выражение своих мыслей, так как ощущение свободы выражения дает ребенку чувство уверенности и самостоятельности жизни. «Вопросчивость» ребенка к миру – это прежде всего поиск ответа на свое переживание: «Есть ли «Я»?», «Почему «Я» – это «Я»?», «Есть ли мир?», «Любим ли «Я»?» и т. д. Отношения диалога – это всегда отношения «любви» [3], «близости»

[3], принятия каждого [3]. Только в отношениях доверия с миром ребенок становится услышанным, а затем уже сам слышит этот «зов» [4], «призыв» [4] мира, что выражается в открытии ребенком своей индивидуальности. Открывая свою индивидуальность, ребенок выделяет индивидуальность и в «другом». На наш взгляд, «ответчивость» [4] ребенка выражается в открытии «своего» внутреннего мира и «другого».

Для исследования развития «образа – Я» посредством внутреннего диалога ребенка с Миром нами было проведено экспериментальное исследование на базе дошкольных учреждений: МДОУ № 128, группы раннего развития Дворца творчества детей и юношества им. Н. К. Крупской г. Новокузнецка. В экспериментальном исследовании участвовали дети пяти–шести лет контрольной и экспериментальной групп в количестве 200 человек. Отбор респондентов проходил с учётом рекомендаций родителей и по желанию детей. С этой целью была проведена работа с родителями и педагогами. На основании их пожеланий были созданы контрольная и экспериментальная группы. Выбор образовательных учреждений обосновывался нашим стремлением выявить возможности развития «образа - Я» ребёнка, где ребёнок находится стационарно и в условиях дополнительного образования.

Предложенная нами программа «Открой себя» носила развивающий характер и включает следующие положения:

1. «Образ - Я», с нашей точки зрения включает в себя три составляющих: социальное, социокультурное и внутреннее «Я». Эти компоненты развиваются во взаимосвязи друг с другом, начиная с первых дней жизни ребёнка в общении, в детских видах деятельности, в познании мира.

2. С самого раннего возраста у ребёнка развивается не только «социальное Я», но и «социокультурное Я».

3. Целостность представлений о себе дополняется открытием ребёнком своего «внутреннего Я». Появление внутренней жизни помогает ребёнку становиться уверенным и смелым в принятии своей индивидуальности, собственных решений и поступков.

4. Развитие «образа - Я» в социокультурном пространстве способствует обнаружению своей подлинной индивидуальности (аутентичности).

5. Основой развития своей индивидуальности является открытие ребёнком своего «внутреннего мира». Осознание себя актуализирует переживание ребёнком того, что «Я есть», «Я существую», «Я есть Я», «Я есть Я, но Я не один, Я в мире».

6. В диалоге с Миром, когда начинают выстраиваться отношения «социокультурного Я» к социокультурному миру, ребёнок открывает «свой» внутренний мир и «другого».

7. Через отношения человека с Миром открывается особая взаимосвязь с другими людьми, характеризующая «способностью отождествления себя с другими (позволяющей брать новое содержание от других)» [12, с. 22].

8. На наш взгляд, в недрах детской субкультуры содержатся необходимые

формы развития «образа - Я». Одной из таких форм в дошкольном возрасте является игра, в младшем школьном – продуктивная деятельность. Игра – свободно-организованная деятельность, «требует от ребёнка принятия решений и ответственности по поводу построения сюжета, взаимоотношений со сверстниками, выбора способа действий и т. д. В игре происходит рождение у ребёнка смыслов и ценностей, представленных в человеческой культуре» [2, с. 10]. Благодаря особенностям игровой деятельности, наличию в ней воображаемой ситуации, актуализируется переживание «своего» внутреннего мира и «другого». Продуктивная деятельность младшего школьника выделяется из игры. В ходе этой деятельности свои желания дети реализуют в творческих проектах, драматизациях, создании своих текстов сказок, мифов и т. д. В игре дошкольника, продуктивной деятельности младшего школьника осуществляется культуральный диалог детской, взрослой и общечеловеческой культур.

9. Важно, чтобы организация игры, общения в группе детей способствовала построению конструктивных отношений ребёнка с миром и самим собой, осуществлялась в социокультурном контексте. В связи с этим встаёт вопрос о выборе средств, которые бы являлись с одной стороны близкими детской субкультуре, с другой стороны являлись носителями социокультурного образца, адекватного культуре ребёнка, и которыми мог бы осуществляться диалог детской, взрослой и общечеловеческой культур.

10. Сказочный «герой» реализует диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами. Он всегда находится в ситуации «незнания», «вопрошания» к миру. В самих диалогах создаются ситуации противоречия, неопределённости знания. В ходе диалогов признаётся мнение каждого ребёнка, каждое обоснование своей точки зрения.

Изучение результатов исследования проводилось нами с помощью следующих методов: методика «Я - другой», разработанная Н. И. Непомнящей [12]; методика на изучение половозрастной идентификации Л. В. Белопольской [5] и технологии беседы, разработанных Е.В. Тимошенко «Представления о себе во времени» [16] и Е. В. Субботского «Я существую» [14]. Проведенный обзор изменений «образа - Я» у детей экспериментальной группы показал, что у детей расширился диапазон содержания представлений о себе, представления о себе стали связываться с многочисленными характеристиками, представления о себе стали сравниваться с другими детьми. Дети пятилетнего возраста стали выделять «свой» внутренний мир. Исследование показало, что дети связывают внутренний мир со своими любимыми игрушками, героями. Интересны в этом отношении следующие высказывания детей: «Внутри меня живет черепашка...», «Мое Я – это динозаврик. Оно большое, доброе, цветное, всегда меняется», «Внутри меня живет телевизор, внутри него человек. Он выбегает из телевизора и говорит всем: «здравствуйте» и опять убегает». Дети шестилетнего возраста наделяют внутренний мир нравственными качествами, такими как совесть, доброта, гордость. «У меня три совести: первая терадакля – добрая и не-

много сердится; вторая совесть – добрая, выходит из окошка, дверки и трубы, она всем делает добро; третья – веселая. Все три совести по очереди во мне говорят. Когда веселая совесть балуется, терадакль выходит и ругается. И всем становится хорошо». Дети соотносят «свой» внутренний мир с социокультурными ценностями: «Раньше люди гордились тем, что видели самую первую машину, они радовались так сильно, что сделали флаг со словом «Ура»! А сейчас я человек, мое «Я» гордится тем, что любит рисовать, еще тем, что живу в стране Россия, и радуюсь Новому году!»

Все изменения развития «образа - Я» через внутренний диалог с миром распределены нами в трех уровнях: высоком, среднем, низком. *Высокий уровень* изменений характеризуется появлением переживаний ценностности «своего» внутреннего мира и «другого». Дети соотносят «свой» внутренний мир с социокультурными ценностями. Такого типа изменения характеризуются осознанностью ребенком своего «образа-Я», своих качеств, появлении половозрастных, временных характеристик представлений о себе. *Средний уровень* изменений характеризуется тем, что дети выделяют «свой» внутренний мир, наделяют его социальными характеристиками, при этом «другой» воспринимается как ценностность в контексте ситуации. *Низкий уровень изменений составляющих «образа - Я»* подразумевает то, что дети начинают выделять «свой» внутренний мир и «другого», но при этом «другой» не воспринимается как ценностность.

Анализ развития «образа - Я», его внутреннего диалога с миром.

<i>Уровни развития</i>	<i>Контр. гр. (начало)</i>	<i>Контр. гр. (окончание)</i>	<i>Экспер. гр. (начало)</i>	<i>Экспер. гр. (окончание)</i>
высокий	-	-	-	70%
средний	-	-	-	20%
низкий	-	5%	-	10%

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование показало, что развитие «образа - Я» через внутренний диалог с миром, с учетом специфики детской субкультуры способствует развитию компонентов «образа - Я» («внутреннего Я», «социального Я», «социокультурного Я»).

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст]/ М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. **Большунова, Н. Я.** Субъектность как социокультурное явление [Текст]/ Н. Я. Большунова. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2005. – 324 с.
3. **Большунова, Н. Я.** Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки [Текст]/ Н. Я. Большунова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 404 с.

4. **Большунова, Н. Я.** Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка [Текст]: учебно-методич. пособие / Н. Я. Большунова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 106 с.
5. **Белопольская, Л. В.** Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания [Текст]/ Л. В. Белопольская // Серия: Выпуск 2. М: Фолиум, 1995. – 24 с.
6. **Возрастная психология:** детство, отрочество, юность [Текст]: хрестоматия / Под ред. В. С. Мухиной, А. А. Хвостова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 624 с.
7. **Зеньковский, В.** Основы христианской философии [Текст]/ В. Зеньковский. – М.:Изд. Свято-Владимирского Братства / В. В. Зеньковский; под ред. П. В. Алексеева. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
8. **Зеньковский, В. В.** Психология детства [Текст]/ Отв.ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс,1996. – 336 с.
9. **Кэлвин, С.** Теория личности [Текст]/ С. Кэлвин, Л. Гарднер. – М.:ЗАО Изд. ЭКСМО – Пресс, 2000. – 592 с.
10. **Крылов, А. Н.** «Образ - Я» как фактор развития личности [Текст]: дис...к-та псих.наук./А. Н. Крылов. – М.:1984. – 142 с.
11. **Лотман, Ю. М.** Культура и взрыв [Текст]/ Ю. М. Лотман. – Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. – 268 с.
12. **Непомнящая, Н. И.** Психодиагностика личности: Теория и практика [Текст]/ Н. И. Непомнящая. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
13. **Психология самосознания.** Хрестоматия [Текст]/ Под ред. Д. Я. Райгородского – Самара: Изд-ий дом «БАХАРАХ – М», 2000. – 672 с.
14. **Субботский, Е. В.** Ребенок открывает мир [Текст]/ Е. В. Субботский. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
15. **Смирнова, Е. О.** Детская психология [Текст]/ Е. О. Смирнова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
16. **Тимошенко, Е. В.** Психологическое время в структуре самосознания шестилетнего ребенка (в условиях игровой и учебной деятельности) [Текст]: дис...к-та псих.наук/ Е. В. Тимошенко. – М.: 1988. – 160 с.
17. **Флоренская, Т. А.** Диалог в практической психологии: Наука о душе [Текст]/ Т. А. Флоренская. – М.:ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
18. **Фитцпатрик, Д. Г.** Диалог с ребенком / Сост., «От редактора» В. Я. Дольникова. – М.: «Аквариум», 1996. – 400 с.
19. **Хьелл, Л.** Теории личности [Текст]/ Л. Хьелл.,Д. Зиглер. СПб: Питер Пресс,1977. – 608 с.

УДК 373.24

Гребенищикова Татьяна Валерьевна

*Старший преподаватель кафедры педагогики и технологии дошкольного образования
Кузбасской государственной педагогической академии, tigr@zaoproxy.ru, Новокузнецк*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЭКСПРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Grebenshchikova Tatiana Valerievna

*Senior teacher Chair of Pedagogics and Technologies of Preschool Education, Kuzbass
State Pedagogical Academy, the faculty of under school age and correction pedagogics and
psychology, tigr@zaoproxy.ru, Novokuznetsk*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EMOTIONAL-EXPRESSIVE
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

Социальные и экономические перемены, происходящие в нашем обществе, сопровождаются снижением уровня культуры, ростом напряженности, усилением разобщенности людей, дефицитом сердечности, эмоциональной отзывчивости. Все чаще педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей с нарушениями психоэмоционального развития (агрессивных, эмоционально неустойчивых, тревожных и т. п.), причем прослеживается тенденция к их омоложению. На фоне этих нарушений наблюдается осложнение процесса социализации ребенка, вхождения его в мир культуры межличностных отношений. Эта проблема во многом связана с низким уровнем эмоционально-экспрессивного поведения: неумение понять другого, его эмоциональное состояние, неспособность выразить свои эмоции и чувства в социально приемлемой форме. В тоже время, дошкольника характеризуют такие особенности, как открытость для усвоения социальных, культурных ценностей, стремление к признанию себя среди других людей.

Следовательно, дошкольный возраст является важным периодом для организации педагогической работы по эмоционально-экспрессивному развитию ребенка. Овладение дошкольником «языком» эмоций (мимикой, позами, выразительными движениями, интонацией), поможет научиться понимать эмоциональные состояния других людей, что необходимо для продуктивного общения. Кроме того, внимание педагогов к эмоционально-экспрессивному развитию дошкольника содействует выявлению индивидуальности личности. Поскольку именно чувства составляют «ядро личности» и, по образному выражению А. В. Запорожца, являются «органом индивидуальности» [3, с. 276], развитие эмоциональной экспрессии является одним из условий становления и самореализации личности.

Обращаясь к эмоциональной экспрессии как объекту изучения, определяя сущность эмоционально-экспрессивного развития личности, исходя-

ли из того, что эмоциональная экспрессия – это своеобразный канал связи, организующий социальное взаимодействие человека. Экспрессия [лат. *expressio* – выражение] – выразительность, сила проявления чувств, переживаний. Экспрессия – совокупность выразительных движений лица (мимики), выразительных движений всего тела – позы, походка, жесты (пантомимика) и выражения эмоций в интонации и тембре голоса («вокальная мимика»). Мимика, жесты, позы, походка, интонации образуют экспрессивный репертуар личности.

Анализ проблемы в психологических исследованиях показал, что важным является вопрос понимания природы внешнего выражения эмоций. Психологами и физиологами выделена связь между эмоциями и экспрессией, которая заключается в их подлинном единстве, и взаимопроникновении (А. Валлон, Ч. Дарвин, В. А. Лабунская, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов, И. А. Сикорский и др.). Экспрессия – это не простое сопровождение эмоций, внешний атрибут, а форма существования, способ их проявления. Являясь компонентом психического состояния человека, выразительное движение (мимика, жест, пантомимика, речевая интонация) раскрывает внутреннее содержание переживания во внешнем действии. Однако в научной литературе экспрессия изучается как функция эмоций, и недостаточное рассмотрение получила проблема эмоционально-экспрессивного развития личности.

Человеческие эмоции и экспрессия не возникают сами по себе, а развиваются под влиянием среды. Экспрессивное поведение ребенка формируется в ходе социализации, предполагающей упорядочивание врожденной спонтанности и переход от импульсивного выражения эмоций к более контролируемым формам, приемлемым в данном обществе.

Эмоционально-экспрессивное развитие – количественное и качественное обогащение (изменение) сущности эмоциональной сферы и ее экспрессии, переход эмоций в систему нравственно-социальных чувств и окультуривания эмоционально-экспрессивных реакций личности [6].

На основе анализа работ А. В. Запорожца, Е. И. Изотовой, В. С. Мухиной, Е. В. Никифоровой и др. были выделены направления, по которым происходят изменения в эмоционально-экспрессивной сфере ребенка. К ним относим: обогащение и дифференциация эмоций и чувств; развитие эмоционально-экспрессивных представлений (представлений об эмоциях и экспрессивном выражении эмоций); изменение в восприятии и понимании эмоций по экспрессии; изменение в воспроизведении ребенком эмоций и эмоционально-экспрессивном поведении.

Важной ориентацией работы дошкольного образовательного учреждения должно стать воспитание культуры эмоционального самовыражения ребенка. На наш взгляд, задачами работы педагога в данном направлении будут выступать: ознакомление детей с многообразием человеческих эмоций и способов их выражения в экспрессии; познание ребенком собственных эмоций и экспрессии; обогащение эмоционально-экспрессивного ре-

пертуара ребенка; развитие способности управлять своими эмоциями и их внешним выражением.

Осознание педагогом важности решения задач эмоционально-экспрессивного развития дошкольника, приводит к необходимости создания соответствующих условий в дошкольном образовательном учреждении. В научно-педагогической литературе наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход к определению педагогических условий как совокупности мер (объективных возможностей) педагогического процесса, направленной на достижение поставленной цели. Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития представляют собой необходимую и достаточную совокупность мер воспитательного процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение детьми более высокого уровня эмоционально-экспрессивного развития.

Механизм выявления комплекса педагогических условий включал: учет сущности и специфических особенностей эмоционально-экспрессивного развития ребенка в период дошкольного детства, положений культурологического, личностно-ориентированного подходов, результатов констатирующего эксперимента. При выделении педагогических условий исходили из понимания того, что процесс эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении может протекать успешно только при определенном комплексе педагогических условий. В этот комплекс мы включили:

- осуществление целенаправленной, системной и последовательной работы дошкольного образовательного учреждения по развитию эмоциональной экспрессии детей через организацию разнообразной детской деятельности. Здесь особое значение приобретает характер, содержание, средства и способы организации деятельности дошкольников;
- установление доброжелательных, теплых взаимоотношений педагогов ДОО с детьми, направленных на обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка. Формирование у детей опыта понимания другого человека, его переживаний и эмоциональных состояний;
- насыщение предметной среды дошкольного образовательного учреждения эмоционально-развивающими материалами.

Отбор названных условий основывался на теории деятельностного подхода. Исследователи (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др.) отмечают, что эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры.

Объективно-закономерным условием развития дошкольников в целом является игровая деятельность. Игра естественно вписывается в жизнь детей и на правах ведущей деятельности способна осуществлять позитивные изменения в эмоционально-экспрессивной сфере личности ребенка. С одной стороны, игра создает благоприятную обстановку для эмоциональных проявлений и в процессе игры обнаруживаются уже сложившиеся у детей способности и привычки эмоционального реагирования. С другой стороны, в процессе

ролевых перевоплощений, выполнения игровых задач ребенок произвольно обогащается способами выражения эмоций, адекватного оформления экспрессивных действий, осваивает новые способы эмоционально-экспрессивного поведения. Иными словами, эмоциональная экспрессия ребенка, направленная на достоверность игровой роли и действия, на внеигровые отношения с партнерами, способствует становлению эмоций и чувств дошкольника, их дальнейшему усложнению, способности понимать и выражать эмоциональные состояния социально приемлемыми способами.

Проведенный анализ работ А. Д. Кошелевой, Л. П. Стрелковой, Н. Е. Ежковой позволил нам определить, что в игре возникают разнообразные ситуации для эмоционально-экспрессивных проявлений. Причем различные виды игр (театрализованная, сюжетно-ролевая, дидактическая, эмоционально-сенсорная, эмоционально-экспрессивная) имеют свои потенциальные возможности в развитии эмоциональной экспрессии детей. Игра является лучшей формой организации эмоционально-экспрессивного поведения ребенка, она дает ему возможность свободного выражения своих чувств и переживаний, позволяет освободиться от фрустрации, вытеснить эмоциональное напряжение.

Развитию эмоциональной экспрессии способствует специальная организованная коммуникативная деятельность. В теории эмоциональной экспрессии доказано ее влияние на эффективность процесса общения, однако существует и обратная зависимость. Весь спектр человеческих эмоций и их внешнего выражения возникает и развивается в условиях общения, где важную роль играют знаковые системы (мимика, жесты, поза). Под влиянием перцептивной стороны общения, в процессе восприятия, познания и понимания участниками общения друг друга при помощи невербальной информации формируется богатейшая гамма эмоциональных реакций.

Общение совершается в двух, тесно взаимосвязанных между собой формах: интеллектуальной и эмоциональной (А. М. Щетинина). Многие исследователи в целостном акте общения придают особенно большое значение эмоциональной форме общения (Е. А. Ножин, Е. Ф. Тарасов, Л. С. Школьник, П. М. Якобсон). Эмоциональное общение в психологическом плане предполагает взаимное понимание общающимися людьми чувств и эмоций, т. е. переживаний друг друга. Эмоциональное общение, видоизменяясь, проходит через все формы общения, пронизывает и окрашивает их, играя при этом огромную роль в формировании у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, их понимания и развития у него собственных средств экспрессивного воздействия на окружающих.

Еще одним видом деятельности, играющем важную роль в развитии эмоциональной экспрессии является художественно-эстетическая деятельность. Знакомство с произведениями искусства (музыкой, живописью, литературными произведениями) вызывает яркие эмоциональные реакции, обогащает эмоциональный мир ребенка, рождает у него потребность в передаче чувств, впечатлений, эмоций различными способами.

Эмоционально-экспрессивное развитие ребенка в художественно-эстетической деятельности предполагает развитие эмоциональной отзывчивости, эмоционально-образного восприятия произведений искусства и изобразительно-выразительных средств, а также освоение ребенком языка искусства, что даст ему реальную возможность выплеснуть захватившие ребенка эмоции.

Н. А. Ветлугина, анализируя возможности ребенка в передаче эмоций в художественной деятельности, полагала, что «в ранние годы ребенка не смущает отсутствие способности к адекватному выражению своих эмоций. Основной мотив его деятельности – сам процесс выражения своих чувств. Несколько позже он активизирует сознательные поиски средств выражения» [7, с. 30].

Вторым условием мы выделили установление доброжелательных, теплых взаимоотношений педагогов ДОО с детьми, детей друг с другом, направленных на обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка. Дошкольник испытывает потребность быть принятым, получать эмоциональную поддержку и внимание окружающих, и здесь особое значение имеет материнская функция педагога, проявляющаяся в теплом, сердечном отношении к воспитанникам, в готовности заметить, понять и откликнуться на эмоциональное состояние ребенка. Педагог во взаимодействии с ребенком выступает как культурный образец эмоционально-экспрессивного поведения. Особую роль играет подкрепление эмоциональной реакции ребенка соответствующим действием: если ребенок ищет ласки, его необходимо обнять и поцеловать, если он шалит – выразить недовольство. Эти эмоционально обусловленные действия закрепляются в сознании ребенка и играют роль в формировании умения «предчувствовать» реакции окружающих. Это, в свою очередь, приведет к развитию эмпатии, умению выражать свои эмоции и переживания, формированию навыков эмоциональной регуляции.

Еще одним необходимым условием эмоционально-экспрессивного развития ребенка является насыщение предметной среды дошкольного образовательного учреждения эмоционально-развивающими материалами. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств и эмоций, т. е. она активизирует весь механизм эмоционально-экспрессивного развития и влияет на формирование отдельных качеств и личности в целом.

При обустройстве эмоционально настраивающей окружающей среды следует позаботиться об эстетике окружающей обстановки, при этом необходимо приобрести в группу оборудование, способствующее оптимизации эмоционально-чувственного развития и оборудовать уже имеющийся интерьер так, чтобы усилить их эмоционально-развивающую направленность. Для полноценного, в том числе и эмоционально-экспрессивного развития дошкольников необходимо использовать все возможные средства. Следует не только использовать готовые дидактические материалы и пособия, но и вовлекать детей в процесс создания эмоционально-развивающей среды в группе детского сада. Процесс изготовления детьми вместе с вос-

питателями и родителями разнообразных игр, панно, экранов, альбомов и прочих материалов фиксирует их внимание на различных эмоциональных состояниях, способах выражения различных переживаний в мимике, позах, жестах.

Большую роль в эмоционально-экспрессивном развитии детей играют комнаты для эмоциональной разрядки или соответствующие уголки в группе (спальной комнате). Такие помещения должны быть надлежащим образом оформлены (приятное, расслабляющее цветовое и световое решение) и оборудованы. Необходимо предусмотреть места для творческого самовыражения: игрового (наборы игр и игрушек); художественного (столлик, бумага, различные наборы красок, карандашей, фломастеров, глина); музыкального (магнитофон с набором кассет, костюмы и атрибуты для перевоплощения, зеркало). А также зону для релаксации с удобным диваном или мягким креслом, сенсорным материалом: тактильным, вибрационным, слуховым, зрительным.

Развитие эмоциональной экспрессии детей дошкольного возраста должно выступать важным направлением деятельности воспитателя и логично вписываться в общую канву организации жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Экспериментальное исследование показало целесообразность комплексного подхода к созданию педагогических условий эмоционально-экспрессивного развития дошкольников.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Учение об эмоциях [Текст]/ Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4 – с. 90–318.
2. **Ежкова, Н. С.** Педагогические основы эмоционального развития детей трех-шести лет [Текст]/ Н. С. Ежкова // Детский сад от А до Я – 2007. – № 1. – С. 34–50.
3. **Запорожец, А. В.** Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст]/ Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
4. **Лабунская, В. А.** Экспрессия человека: общение и межличностное познание. [Текст]/ В. А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
5. **Развитие** социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст]/ Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
6. **Разенкова, Н. Е.** Эмоционально-экспрессивное развитие как условие сохранения психического здоровья детей [Текст]/ Н. Е. Разенкова, Е. Э. Шлендер // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: сб. докл. межрегион. науч. – практ. конференций. В 2-х частях, Новосибирск, 2003. – Ч. 2., 248 с. – С. 81–86.
7. **Художественное** творчество и ребенок [Текст]: монография. / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
8. **Щетинина, А. М.** Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста [Текст]: монография / А. М. Щетинина. – Великий Новгород, НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.

УДК 373.2

Гребенищикова Татьяна Валерьевна

*Старший преподаватель кафедры педагогики и технологии дошкольного образования
Кузбасской государственной педагогической академии, tigr@zaoproxy.ru, Новокузнецк*

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК
СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Grebenshchikova Tatiana Valerievna

*Senior teacher Chair of Pedagogics and Technologies of Preschool Education, Kuzbass
State Pedagogical Academy, the faculty of under school age and correction pedagogics and
psychology, tigr@zaoproxy.ru, Novokuznetsk*

**THE MUSICAL ACTIVITIES AS A MEANS OF EMOTIONAL-
EXPRESSIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS**

Необходимость работы по эмоционально-экспрессивному развитию детей дошкольного возраста не вызывает сомнений. Одной из ключевых позиций обновления дошкольного образования является социально-личностное развитие ребенка, обеспечивающее его полноценное существование в системе «Я – мир». Успешная реализация дошкольником позиции субъекта в различных видах деятельности, разноуровневых и разнонаправленных социальных контактах обусловлена такими базовыми компетентностями, как социальная и коммуникативная.

В период дошкольного детства ребенок вступает в мир человеческих отношений, учится существовать в нем, для дошкольника становится важным научиться взаимодействовать с людьми (сначала с близкими, затем со сверстниками и другими взрослыми) в различных ситуациях. Это и есть проявление естественной ключевой компетентности ребенка – социальной. Но любое взаимодействие становится неэффективным вне общения (вербального и невербального). Общение – процесс двусторонний, предполагает наличие у собеседников таких умений, как ясно выразить свои мысли в речи, слушать и слышать, понимать, адекватно реагировать на высказывания. Все это – проявление коммуникативной компетентности.

Трудности в установлении межличностных отношений у детей во многом обусловлены неумением ребенка прочувствовать эмоциональное состояние своего собеседника, понять и правильно интерпретировать его невербальное поведение, с одной стороны, а также с неспособностью дошкольника управлять собственными эмоциями и чувствами, их внешним выражением, с другой. Для того чтобы дети получали радость и удовольствие от взаимоотношений со сверстниками и взрослыми необходимо, чтобы они овладели «языком» эмоций. В связи с этим большое значение приобретает специальная работа по эмоционально-экспрессивному развитию дошкольника, на-

правленная на раскрытие ребенку мира чувств, развитие у него стремления и способности видеть и понимать различные эмоциональные состояния других детей и взрослых, выражать сочувствие и сопереживание.

Эмоционально-экспрессивное развитие мы рассматриваем как динамическую систему количественных, предполагающих расширение, обогащение эмоционально-экспрессивного опыта личности, и качественных, заключающихся в осознании (понимании) эмоций и экспрессии как своих, так и других людей, и их произвольной регуляции, изменений в эмоционально-экспрессивной сфере личности.

Анализируя факторы, средства и условия эмоционально-экспрессивного развития дошкольников, мы предположили, что определяющим средством является деятельность, которая эмоционально насыщена, вызывает непосредственный эмоциональный отклик, а также предоставляет возможность выразить свои переживания различными средствами. Этим требованиям отвечают все виды художественно-эстетической деятельности, среди которых мы выделяем музыкальную.

Обращение к музыкальной деятельности как средству эмоционально-экспрессивного развития не случайно, основано на понимании природы и специфики музыкального искусства. Музыка, как «один из самых эмоциональных видов искусства» (Д. Б. Кабалевский), играет важную роль в развитии эмоций детей. Воспитательные возможности музыкального искусства и особенности воздействия музыки на эмоциональную сферу человека рассматривались в области педагогики музыкального образования (Э. Б. Абдулин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, М. Викат, Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский, О. П. Радынова, В. Г. Ражников и др.). В работах исследователей подчеркивается, что музыка, как никакой другой вид искусства способна передавать широкую гамму человеческих эмоций и чувств.

Определяя содержание музыки, видный отечественный психолог Б. М. Теплов писал: «В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения» [8, с. 49]. Музыка «не описывает и не показывает человеческих чувств, она непосредственно их воплощает» – считает Д. Б. Кабалевский [4, с. 50]. По мнению В. Г. Ражникова «эмоциональный образ в музыке – это явление не внешнего мира, а порожденной им эмоции» [7, с. 37]. М. С. Каган отмечает, что «главным, прямым и непосредственным предметом музыкального познания является эмоциональная сторона целостной жизни человеческого духа» [5, с. 60].

Все многообразие чувств, переданных в музыке, воплощается в музыкальном образе. Музыкальный образ, по словам музыканта Э. Ансерме, «является чистым отражением чувства в зеркале звуков» [1, с. 151]. Музыкальный образ создается определенным сочетанием средств музыкальной выразительности (интонация, тембр, темп, лад, динамика, регистр, мелодия, гармония и др.). Однако главная эмоционально-выразительная нагрузка при этом ложится на интонацию как выразительно-смысловое начало.

Интонация является носителем эмоционального состояния, настроения, переживания, душевного движения. Эмоции, чувства и переживания человека, переданные на языке музыкальной интонации, – вот что составляет главное содержание музыки.

Важным для нас является сложившийся в музыкальной психологии и педагогике взгляд на музыку как средство эмоционального общения, основанный на сходстве интонации в музыке и речи. Так, Б. В. Асафьев считал музыку одной из форм общественного сознания, социальным явлением и эмоциональным языком, средством общения людей, а ее формы – видами музыкального движения [2]. Л. А. Джалагония, сопоставляя параметры сходства и различия между речью и музыкой как наиболее важными формами человеческого общения, утверждает, что особая «общительность» музыки вытекает из особенностей выразительных средств [3]. По словам В. В. Медушевского, музыка развивает эмоциональную сферу, ибо базовые музыкальные средства устроены таким образом, что воспроизводят некоторые физические характеристики эмоциональной речи, напряженности, интенсивности, процессуальной динамики переживания, связанные с общим эмоциональным тонусом [6]. Именно музыкальная интонация осуществляет определенный подбор звуковых средств, в какой-то мере имитирующих выразительные проявления человеческих чувств и отношений (Б. М. Асафьев).

Отмеченная исследователями способность музыки пробуждать у слушателя активную эмоциональную реакцию дает основание рассматривать ее не только как искусство интонируемого смысла, но гораздо более – соинтонируемого смысла. Музыкаведческие работы позволяют представить само музыкальное произведение как особую форму эмоциональной деятельности людей, которая складывается из двух взаимодополняющих компонентов: сопереживания и самовыражения.

Представленный краткий анализ природы музыкального искусства дает нам основание определить, что музыкальная деятельность способна:

- *во-первых*, затронуть, взволновать внутренний мир человека, вызвать эмоциональный отклик;
- *во-вторых*, побудить слушателя вступить в «эмоциональный диалог», ведущий к пониманию и осознанию своих эмоций;
- *в-третьих*, предоставить возможность для эмоционального самовыражения, позволяющего овладеть разнообразными экспрессивными средствами.

Исследование роли музыкальной деятельности в эмоционально-экспрессивном развитии ребенка на наш взгляд не будет исчерпывающим без более глубокого изучения возможностей различных видов музыкальной деятельности дошкольников: восприятия (слушания), исполнительства, творчества в развитии эмоциональной экспрессии личности.

Восприятие музыки – ведущий вид музыкальной деятельности во всех возрастных периодах дошкольного детства (О. П. Радынова). Слушать, вос-

принимать музыку – это значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонаций, настроений. Поскольку эмоциональное содержание музыки выражено в музыкальных интонациях (Б. В. Асафьев), то смысл музыкального произведения постигается слушателем в процессе интонирования, т. е. прослеживания за эмоциональной окраской каждой музыкальной интонации. Осмысление «чувственной программы» музыкального произведения важно для полноценного восприятия. Таким образом, в процессе восприятия (слушания) музыкальных произведений складываются условия для развития у детей эмоциональной отзывчивости на музыку, способности определять эмоции и чувства, которые она вызвала, дифференцировать, различать и обозначать их словом.

Исходя из того, что для музыки свойственно эмоциональное содержание и «эмоции человека отражаются, прежде всего, в его голосе» (В. К. Виллюнас), мы рассматриваем певческую деятельность как внешнее выражение определенной эмоции, воплощенной в музыкальном произведении. Свойство голоса человека передавать другим людям эмоциональное настроение в наивысшей степени находит свое выражение в пении – особой форме звуковой речи человека, отличающейся ярко выраженной эмоциональностью. Интонация голоса находится в тесной связи с наглядной выразительностью лица, его мимикой в певческом процессе. Являясь фактором непосредственного эмоционального общения, певческая деятельность позволяет исполнять музыкальное произведение в его эстетической целостности – единстве внутреннего переживания содержания и его внешнего, экспрессивного выражения. Следовательно, в певческой деятельности становится возможным достижение целостности эмоционально-экспрессивного развития детей.

Внешнее выражение переживаний, вызванных музыкальным произведением, через выразительные движения происходит в таком виде музыкальной деятельности детей, как музыкально-ритмическая. В ней коммуникативная направленность музыки ощущается не только через музыкальную интонацию, но и «показывается», приобретает видимые очертания. Дошкольники подвижны, и поэтому у них возникает естественная двигательная реакция на звучащую музыку. При таком активном, двигательном восприятии ребенок глубже и точнее прочувствует эмоциональное содержание произведения. Изменение характера музыки, появление каких-то новых оттенков, интонаций в том же характере непременно влечёт за собой и изменение характера движений. В зависимости от музыки движения выполняются то плавно, то отрывисто; то спокойно, то энергично, подъёмно; с разной силой, объёмом, амплитудой, степенью эмоциональной насыщенности. Движения выступают средством передачи эмоционального содержания произведения, своего рода невербальным средством самовыражения. Интересный взгляд на танец как на экспрессивную модель выражения личности, включенной в определенный социально-психологический контекст, представлен в работе Т. А. Шкурко [9]. В результате сравнения экспрессивного поведения и танца автор приходит к выводу, что танец является особой формой экспрессивно-

го поведения. Поэтому данный вид музыкальной деятельности содержит уникальные возможности для обогащения экспрессивного репертуара личности ребенка дошкольного возраста.

Эмоциональная выразительность присуща и такому виду музыкальной деятельности дошкольников как игра на детских музыкальных инструментах. Дети активно осваивают выразительные возможности музыкальных инструментов и используют их в передаче образа музыкального произведения. Обучаясь игре на инструменте, ребенок имеет возможность овладеть разнообразными способами извлечения звуков (легко, плавно, нежно, отрывисто, с нажимом и т. п.) для передачи характера музыкального произведения. Причем, поиск способов выразительного исполнения произведения, основывается на «прочувствовании» музыкального образа, его эмоционального содержания.

Большие возможности для эмоционально-экспрессивного развития заложены в творческой музыкальной деятельности. Эмоциональная приподнятость – важная черта творческой деятельности. Своеобразное переживание, которое именуется обычно вдохновением, выражается у детей в форме особого эмоционального подъема. В этом виде деятельности создаются благоприятные возможности для эмоционального раскрепощения и самораскрытия ребенка. Самый доступный для детей вид музыкального творчества – импровизация, когда сочинение и исполнение музыки происходят одновременно, а содержанием служат, как правило, непосредственно возникающие эмоциональные состояния, образы, музыкальные “мысли”. Сущность творчества, отраженного в импровизации, составляет непосредственная эмоциональная реакция. Толчком к самовыражению становятся эмоции и интуиция, т. е. сама сущность психики ребенка дошкольного возраста. Сочинению ребенка присущ индивидуальный «почерк», собственное отношение и адекватность выразительно-изобразительных средств воплощения образа. Таким образом, в творческой музыкальной деятельности создаются все условия для развития экспрессивного **Я** личности ребенка.

Представленный выше теоретический анализ возможностей музыкальной деятельности в эмоционально-экспрессивном развитии дошкольников, позволил нам определить, что каждый вид музыкальной деятельности оказывает определенное влияние. В процессе музыкального восприятия (слушания) происходит обогащение ребенка новыми яркими эмоциями и чувствами, становится возможным их осознание и дифференциация. В музыкальном исполнительстве (пении, музыкально-ритмической деятельности, игре на музыкальных инструментах) создаются благоприятные условия для освоения дошкольниками разнообразными экспрессивными средствами, обогащения экспрессивного репертуара личности (мимики, пантомимики, вокальной интонации), овладения выразительными возможностями собственного тела. В творческой музыкальной деятельности ребенок получает возможность раскрыть себя, продемонстрировать самобытный индивидуально-неповторимый рисунок экспрессивного самовыражения.

В тоже время практическое исследование данного вопроса показало неудовлетворительное решение задач эмоционально-экспрессивного развития дошкольников в музыкальной деятельности на практике. К сожалению, приходится констатировать, что при организации музыкального воспитания педагоги зачастую смещают акцент на формирование у детей соответствующих умений и навыков осуществления различных видов музыкальной деятельности. Созданные дошкольниками музыкальные образы характеризуются бедностью и маловыразительностью. Такое формальное отношение к организации музыкальной деятельности детей, основанное на знаниево-ориентированном подходе, не позволяет полноценно решать задачи музыкального образования дошкольников в целом, а также не представляет возможным осуществлять эмоционально-экспрессивное развитие ребенка, в частности.

Для того чтобы на практике в полной мере реализовывались возможности музыкальной деятельности детей как средства развития эмоциональной экспрессии дошкольников, считаем необходимым при ее организации соблюдение ряда условий:

- создание благоприятной атмосферы, способствующей эмоциональному раскрепощению и самовыражению ребенка;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к воспитаннику с опорой на имеющийся у него эмоционально-экспрессивный опыт;
- обогащение способов передачи эмоционального содержания музыкального произведения через экспрессию;
- создание ситуации самостоятельного выбора ребенком выразительных средств передачи музыкального образа;
- проведение рефлексии музыкальной деятельности, ведущей к осознанию ребенком своих эмоций и экспрессии.

Дальнейшее теоретическое обоснование выделенных условий позволило нам увидеть необходимость технологического подхода в осуществлении работы по эмоционально-экспрессивному развитию дошкольников в музыкальной деятельности. Был разработан алгоритм организации музыкальной деятельности, направленный на развитие эмоциональной экспрессии детей, в котором реализуются названные условия.

Первый этап «Создание радостной атмосферы» направлен на обеспечение эмоционального раскрепощения детей, через использование этюдов, игр и упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов.

Второй этап «Вхождения в музыкальный образ» включает в себя организацию восприятия музыки детьми с целью пробуждения интереса к музыкальному произведению, эмоциональной отзывчивости, первичного осмысления детьми образа музыкального произведения. На этом этапе целесообразно использовать следующие методы и приемы: выразительное эмоциональное исполнение педагогом музыкального произведения, беседа, рассказ, художественное слово, показ иллюстраций для уточнения образа.

Третий этап «Углубления в музыкальный образ». Повторное прослушивание произведения целиком или по частям, позволяющее ребенку понять образ и содержание музыки, ее характер, средства музыкальной выразительности. На данном этапе педагог использует приемы, активизирующие восприятие музыкального произведения, помогая ребенку как бы пропустить музыку через себя, почувствовать ее всем телом, каждой клеточкой, найти наиболее точные выражение лица, позу, жест. Здесь эффективными будут следующие методы: метод уподобления характеру музыкального произведения (моторно-двигательного, мимического, тактильного, цветового, вокального, полихудожественного), пластического моделирования, разнообразные творческие задания.

Четвертый этап «Воплощения музыкального образа» (в песне, танце, игре на музыкальном инструменте, рисунке). В зависимости от организуемого вида музыкальной деятельности работа на этом этапе приобретает свои особенности. Так, если педагог организует восприятие (слушание) музыки, то можно предложить ребенку воплотить музыкальный образ в рисунке или рассказе. При организации исполнительской музыкальной деятельности детей, создаются условия для передачи эмоционального содержания музыкального произведения в выразительной интонации (пение), через выразительные движения: мимику и пантомимику (музыкально-ритмическая деятельность и игра на музыкальных инструментах). Если организуется творческая музыкальная деятельность, то на этом этапе педагог помогает воплотить придуманный детьми художественный образ через выразительные движения, обращая внимание на точность жеста, позы, выражения лица и их изменения в соответствии с развитием музыкального образа. При необходимости педагог организует музыкально-игровое пространство, заранее продумав и подготовив необходимые атрибуты, позволяющие детям глубже прочувствовать образ и точнее передать его характер.

Пятый – заключительный этап связан с рефлексией и оценкой музыкальной деятельности детей. Привлечение ребенка к оценке созданного им художественного образа, а также образов других детей выступает важным условием осознания выразительных возможностей своего тела и голоса, развития способности целенаправленно управлять своей экспрессией.

Указанные выше этапы могут быть реализованы непосредственно в рамках одного музыкального занятия (доминантного, интегрированного), и тогда они будут отражать его структуру. Также они могут органично вписываться в общую работу по организации музыкальной деятельности детей на занятии, совпадая с этапом работы над песней, танцем, музыкальной игрой, инструментальной пьесой. Эффективность представленного алгоритма работы была подтверждена в ходе экспериментальной апробации, проходившей на базе восьми дошкольных образовательных учреждений различных городов Кемеровской области (Новокузнецк, Междуреченск, Осинники, Промышленная) в период с 2002 по 2009 гг. Проведенный теоретический анализ и экспериментальное исследование показали целесообразность ис-

пользования музыкальной деятельности в качестве средства эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. **Ансерме, Э.** Статьи о музыке и воспоминания: Пер. с фр. Е. Бронфин, Б. Урицкой [Текст]/ Э. Ансерме. – М.: Сов. композитор, 1986. – 224 с.
2. **Асафьев, Б. В.** Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 376 с.
3. **Джалагония, Л. А.** Взаимосвязь речи и музыки как форм человеческого общения [Текст]/ Л. А. Джалагония // Вопросы психологии. – № 1 – 2001. – С. 130–134.
4. **Кабалевский, Д. Б.** Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады [Текст]/ Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
5. **Каган, М. С.** Музыка в мире искусств [Текст]/ М. С. Каган. – СПб., 1996.
6. **Медушевский, В. В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст]/ В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
7. **Ражников, В. Г.** Резервы музыкальной педагогики [Текст]/ В. Г. Ражников. – М., 1994. – 144 с.
8. **Теплов, Б. М.** Психология музыкальных способностей [Текст]/ Б. М. Теплов // Избр. труды: В 2-х тт. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.
9. **Шкурко, Т. А.** Танцевально-экспрессивный тренинг [Текст]/ Т. А. Шкурко. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 192 с.

РАЗДЕЛ VI

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378.013.77: 316:347

Редлих Сергей Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Кузбасской государственной педагогической академии, kuzspa@yandex.ru, Новокузнецк

Стукова Наталья Михайловна

Старший преподаватель кафедры социологии, политологии и права Сибирского государственного индустриального университета, Natalya_Stukova@mail.ru, Новокузнецк

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭТНОФОРОВ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Redlikh Sergey Mikhailovich

Doctor of pedegogics, professor, the rector of Kuzbass state teacher training academy, kuzspa@yandex.ru, Novokuznetsk

Stukova Natalya Mikhailovna

The senior teacher of the sociology, politology and law chair of Siberian state industrial university, Natalya_Stukova@mail.ru, Novokuznetsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF THE ETHNOFOR STUDENTS IN HIGH SCHOOL: THEORETICAL ASPECTS

Кафедра шорского языка и литературы (в настоящее время - отделение) была открыта в 1989 г. на базе Факультета русского языка и литературы (ФРЯиЛ) Новокузнецкого государственного педагогического института (НГПИ, ныне – Кузбасская педагогическая академия, КузГПА) с целью подготовки учителей для школ, в которых преподается шорский язык. Шорцы принадлежат к коренным миноритарным народам Севера, Сибири и Дальнего Востока и являются автохтонным этносом юга Кузбасса. В наши дни перед ним остро стоит проблема ревитализации, для чего необходимо решение широкого спектра задач, носящих политический, социальный, экономический, а также культурологический характер. Вопросы, касающиеся организации процесса образования детей и молодежи шорской национальности играют в этом важном деле далеко не последнюю роль. Молодые люди являются потенциалом развития для любого народа, от качества которого фактически зависит будущее. Особое место в его формировании занимает институт образования, особенно высшего. Уровень квалификации и конкурентоспособности специалистов определяет скорость и успешность выполнения задач, связанных с возрождением этноса.

Важное значение в ходе подготовки профессионала с высшим образованием имеет процесс адаптации студента в вузе. Далеко не каждому из них удается преодолеть этот этап безболезненно, без особых психических, физиологических и эмоциональных затрат. Для некоторых адаптационный период сопровождается настолько большими трудностями, и «цена» его оказывается так высока, что приводит к невозможности продолжать обучение и отсеву из вуза. Группа студентов-этнофоров, принадлежащих к коренным миноритарным этносам Кузбасса, включая шорцев, неизменно оказывается в их числе. Анализ складывающейся ситуации показывает, что, помимо проблем, характерных для обучающихся вообще, трудности адаптации шорских студентов имеют специфический, ярко выраженный этнопсихологический характер.

Мы рассматриваем адаптацию как процесс перехода из зоны актуального развития адаптанта (ЗАР) в зону его потенциального развития (ЗПР), движимый мотивами и стремлением к самоактуализации, приводящий к личностному росту и повышению самооффективности индивида. Чем ниже уровень актуального развития адаптанта, тем выше оказывается «барьер», который ему необходимо преодолеть, приспособившись к условиям обучения в вузе, что инициирует возникновение большого количества трудностей, которые значительно осложняют адаптацию, повышают ее «цену». Задача выделения этих проблем является чрезвычайно важной, поскольку знание способствует их предупреждению. Проведенные нами изыскания выявили наличие этнопсихологической специфики трудностей в процессе адаптации студентов к вузу, что подтверждается работами других исследователей, в частности Л. К. Будук-оол [1], О. И. Гордеевой [3], Г. В. Суховерковой [6], В. И. Щеглова [7] и др.

Для студентов-этнофоров процесс адаптации в вузе оказывается значительно более сложным, чем для их русских сверстников. Так, их физиологическая адаптация характеризуется менее устойчивыми показателями функционирования нервной системы, чем у русских студентов и более высоким уровнем тревожности, особенно на первом курсе, тем не менее, к окончанию обучения она достигает умеренных величин.

Особенности психологической адаптации, в частности, проявляются в том, что первокурсники-этнофоры отличаются доминированием правого полушария, однако к концу обучения в вузе процент лиц с левополушарным доминированием увеличивается. У русских преобладает доминирование левого полушария. Уровень интеллектуального развития исследуемой группы высок по зрительно-пространственному восприятию. В ней преобладают лица с абстрактно-образным типом мышления, в то время как у русских студентов преобладают лица с логическим типом мышления. К концу обучения коэффициент интеллекта возрастает как у студентов-этнофоров, так и у русских обучающихся.

Социальная адаптированность шорских студентов оказывается ниже, чем у русских в течение всего периода обучения, что проявляется в дидактической, профессиональной, этнической и бытовой сферах.

Следовательно, «цена» адаптации студентов-этнофоров оказывается су-

щественно более высокой, и требует создания специальных педагогических условий для ее понижения, таких, как:

- организация учебного процесса в высшей школе с учетом физиологических, психологических (познавательных и мотивационных), а также этнических характеристик студентов-этнофоров;
- подготовка преподавателей к работе с данным контингентом обучающихся;
- воспитание толерантности в отношениях русских обучающихся и студентов-этнофоров;
- воспитание готовности к самостоятельной учебной и научной деятельности, а также научно-методологическое образование студентов-этнофоров.

Проблема организации обучения в вузе с учетом этнопсихологических особенностей студентов, имеет, по нашему мнению, по меньшей мере, два существенных аспекта. С одной стороны – это собственно сложность принятия во внимание этнической специфики обучающихся на уровне организации системы образования в вузе. Для этого необходимо, например, наличие возможностей снижения учебной нагрузки для студентов-этнофоров; повышение внимания к усвоению научного категориального аппарата данной группой обучающихся; развитие коммуникативных компетенций в том числе в общении с представителями моноэтнического большинства и т. д. С другой стороны, несмотря на последние открытия в области физиологии и психологии, подтверждающие наличие психофизиологических особенностей у различных этносов, в системе образования в целом, в том числе и высшего, сохраняются стандартные методы и приемы обучения, которые зачастую абсолютно не соответствуют способам восприятия и обработки информации представителями различных культур.

Преподаватели, работающие со студентами-этнофорами, отмечают следующие особенности их восприятия, связанные, по-видимому, с правополушарным доминированием:

- некоторые трудности в восприятии речи лектора;
- ориентация на более медленный темп изложения материала;
- необходимость примеров, иллюстраций, схем или графиков;
- в ситуации ответа на семинаре, зачете или экзамене отмечаются затруднения в связном и логичном выражении мысли в устной речи;
- при написании сочинений, особенно при поступлении в вуз, обнаруживаются недостатки изложения мысли в письменной речи, выражающиеся в построении фраз на русском языке по законам родного, шорского;
- задания в форме тестов, требующие оперирования наглядными символами не вызывают особых затруднений, что свидетельствует о достаточном понимании теоретических положений того или иного курса.

Следующее педагогическое условие – подготовка преподавателей к работе с данным контингентом обучающихся – также требует целенаправленной деятельности. Существенной характеристикой процесса адаптации является его управляемость, т. е., сложность, либо даже невозможность

осуществления без направляющей активности со стороны преподавателей. В настоящее время, в связи со сменой парадигмы образования, происходит трансформация роли преподавателя в вузе – из источника, сообщающего готовые знания, он превращается в организатора активной самостоятельной деятельности студентов, их консультанта и эксперта. В этой связи все более акцентируются такие его функции, как эмоциональная поддержка, исследовательская, фасилитаторская и экспертная функции [2].

Деятельности преподавателей, работающих со студентами-этнофорами, отводится при этом особая роль. Именно они, осуществляя учебный процесс, способны либо снизить резистентность вузовской среды для данной группы студентов, либо существенно повысить ее. Опыт работы в вузе, однако, показывает, что педагоги далеко не всегда и не в полном объеме используют свой потенциал образовательного и воспитательного воздействия при работе со студентами-этнофорами. На наш взгляд, можно выделить, по меньшей мере, пять областей их деятельности, требующих оптимизации:

- знания в области этнической психологии и педагогики в целом;
- знание этнической специфики студентов-этнофоров, принадлежащих к коренным миноритарным этносам;
- знание принципов и методов осуществления образовательного процесса в отношении студентов-этнофоров;
- знания в области инновационных педагогических технологий;
- умения и навыки практического применения имеющихся знаний.

Для изменения существующей ситуации нами разработан курс «Этнопсихология в учебном процессе», рассчитанный на преподавателей и, в особенности, кураторов, работающих со студентами-этнофорами. Данный курс содержит как лекционные, так и практические занятия с элементами тренинга. Его целью является повышение компетентности преподавателей в вопросах этнической психологии и педагогики, а также формирование навыков межкультурного педагогического общения на основании принципов толерантности.

Вообще, проявления интолерантности в отношении шорских ребят отмечается не только со стороны преподавателей, но и, преимущественно, их русских сверстников, что существенно осложняет адаптацию студентов-этнофоров в вузе. Результаты исследований (в целом, в них приняло участие 58 шорских и 350 русских студентов), проводимых нами на протяжении ряда лет показывают, что проблемы с русскими сокурсниками и преподавателями возникают у шорских студентов регулярно (впрочем, верно и обратное) – на негативный фон в отношении к себе со стороны русских студентов указали 33 из 58 опрошенных (57% респондентов), непонимание на этнической почве отметили 44 респондента (76% из них), на высокомерие и отсутствие понимания проблем студентов-этнофоров со стороны преподавателей обратили внимание 48 человек (83% опрошенных). Результаты тестирования по шкале социальной дистанции Э. Богардуса [4, с. 108] показали, что со стороны шорцев по отношению к русским

социальная дистанция является более короткой, нежели наоборот. В соответствии с процедурой обработки результатов, социальная дистанция членов одной группы по отношению к другой вычисляется как среднее арифметическое индивидуальных ответов (в диапазоне от 1 до 7 баллов, где 1 – максимальная приемлемость, 7 – максимальная неприемлемость). При этом, чем меньше этот показатель, тем короче данная дистанция, тем ярче выражены позитивные чувства одной группы по отношению к другой. В соответствии с полученными данными, этот показатель составляет 1,05 для группы шорцев и 1,93 для русских. Например, русских в качестве близкого родственника (партнера по браку) и/или друга готовы видеть 98% респондентов-шорцев, в то время как шорцев в тех же качествах принимают лишь 43,4% русских. В отношении соседей по дому и коллег-студентов картина несколько иная – шорцы => русские – 98,7%, русские => шорцы – 96,8%.

Преодоление существующей ситуации нетерпимости и формирование толерантного отношения также является важным педагогическим условием успешности адаптации студентов-этнофоров. Для его реализации, по нашему мнению, необходимо оказание воздействия по трем основным направлениям: непосредственно на самих студентов-шорцев; на их русских соучеников; на преподавателей, работающих с данным контингентом обучающихся, включая кураторов академических групп шорских студентов. При этом приоритетными задачами являются:

- личностное развитие обучающихся и преподавателей;
- получение и систематизация знаний в области этнопсихологии, дальнейшее развитие этнокультурной грамотности;
- выработка этнокультурной компетентности, заключающейся не только в позитивном отношении к представителям иных этнических групп, но и в умении понимать их и адекватно взаимодействовать с ними.

Для формирования толерантности у студентов-шорцев нами разработан специальный тренинг развития этнокультурной компетентности, целью которого является повышение их осведомленности в вопросах межкультурного взаимодействия. Он включает обучение эффективным коммуникациям с представителями других этносов, и, прежде всего, русского, умению понимать их, а также справляться с трудностями в ситуациях культурного многообразия, успешно общаться, жить, учиться и работать в поликультурной среде, избегая, либо минимизируя конфликты, которые могут быть основаны на культурном непонимании. С целью формирования терпимости и повышения межкультурной компетентности у русских студентов подготовлен лекционно-практический курс с элементами тренинга «Этническая толерантность».

Воспитание готовности к самостоятельной учебной и научной деятельности, а также научно-методологическое образование студентов-этнофоров является четвертым необходимым условием их успешной адаптации. К дидактическим трудностям данного процесса у шорских студентов следует отнести следующие:

– на первом этапе – сложности привыкания к формам и методам обучения; в дальнейшем – более высокая учебная нагрузка, связанная с особенностями учебного плана Шорского отделения ФРЯиЛ КузГПА;

– необходимость изучения трех языков, принадлежащих к разным языковым группам, ни один из которых не является в достаточной степени знакомым (шорского, который, хотя и является родным и определяет мышление и построение речи, не является общеупотребимым в повседневной разговорной практике и недостаточно изучается в школе; русского, на котором говорят, который изучают в школе, но он не является родным; иностранного – английского или немецкого);

– особенности учебной мотивации – зачастую легкость поступления в вуз создает иллюзию, что и учиться будет также легко, а когда начинаются трудности, отсутствует желание и умение их преодолевать;

– недостаточная сформированность навыков учебной самоорганизации;

– недостаточное владение научным категориальным аппаратом, что затрудняет либо делает невозможным усвоение вузовского уровня учебного материала;

– недостаточное владение русским языком для того, чтобы читать большое количество учебных и художественных текстов, что является одним из основных требований эффективного обучения на ФРЯиЛ.

Во многом сложности преодоления такого рода трудностей, как отмечает О. И. Гордеева, связаны с тем, что действующим Стандартом [5] до сих пор не предусматривается возможности и необходимости обучения представителей коренных миноритарных этносов на филологических факультетах с учетом их этнической специфики, культуры, особых проблем [3, с. 96–97]. Возможность их решения существует лишь в рамках национально-регионального (вузовского) компонента, позволяющего конкретизировать ту часть содержания стандарта, которую вуз считает существенной и необходимой для всех своих студентов, вне зависимости от их этнической принадлежности. В то же время, отсутствуют необходимые указания по поводу того, каким образом следует организовывать дополнительную подготовку билингвов к участию в работе спецкурсов и спецсеминаров, к написанию дипломных работ и т. д.

Для решения проблем дидактической адаптации студентов-этнофоров совершенно необходимо введение спецкурсов, направленных на:

– формирование у них навыков учебной самоорганизации и повышения самоэффективности;

– развитие навыков саморефлексии и самомотивации, анализа возникающих трудностей в учебе, умения и желания их преодолевать;

– выработку навыков работы с учебной и научной литературой, освоение научного категориального аппарата.

Для реализации данных задач нами разработан курс «Основы учебной самоорганизации для студентов-этнофоров», включающий цикл тренинговых занятий с учетом этнической специфики обучающихся. Его целью является повышение компетентности представителей коренных миноритарных этносов в

области научной организации труда, а также формирование необходимых для эффективного обучения в вузе учебных навыков и умений.

Таким образом, «цена» адаптации в вузе студентов-этнофоров является более высокой, нежели их русских сверстников, что отрицательно сказывается как на качестве получаемого ими образования и компетентности будущих специалистов, так и на самой возможности дальнейшего обучения в высшем учебном заведении, что приводит к повышенному отсеву этих студентов. Разрешение ситуации требует создания особых педагогических условий, которые включают учет физиологических, психологических (познавательных и мотивационных), а также этнических характеристик студентов-этнофоров в организации учебного процесса в высшей школе; подготовку преподавателей к работе с данным контингентом обучающихся; воспитание толерантности в отношении русских обучающихся и студентов-этнофоров; воспитание готовности к самостоятельной учебной и научной деятельности, а также научно-методологическое образование студентов-этнофоров. Этому будет способствовать введение в практику обучения на ФРЯиЛ предлагаемых нами спецкурсов.

Библиографический список

1. Будук-оол, Л. К. Этнопсихологические особенности студентов тувинской и русской национальностей [Текст]/Л. К. Будук-оол //Вестник ОГУ. – 2009, № 1. – С. 91–95.
2. Васильев, А. А. Применение методов активного обучения в учебном процессе [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://vasilievaa.narod.ru/mu/ucheb/StMU2.htm>
3. Гордеева, О. И. Проблемы высшего филологического образования для представителей малочисленных народов Сибири и государственный стандарт [Текст]/ О. И. Гордеева//Материалы Международной научной конференции «Формирование образовательных программ, направленных на создание нового типа гуманитарного образования, в условиях полиэтнического сибирского сообщества». – Новосибирск: Редакционно-издательский центр НГУ, 2004. – С. 93–99.
4. Психодиагностика толерантности личности [Текст]/ Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
5. Специальность 021700 Филология. Квалификация – филолог, преподаватель (утв. Минобразованием РФ 10.03.2000 [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://infopravo.by.ru/fed2000/ch06/akt21289.shtm>.
6. Суховеркова, Г. В. Индивидуально-типологические особенности адаптации студентов алтайской национальности к процессу обучения в вузе [Текст]: автореф. дисс. канд. биол. наук/ Г. В. Суховеркова. – Горно-Алтайск, 2002. – 28 с.
7. Щеглов, В. И. Особенности познавательной сферы студентов – представителей малочисленных народов Севера [Текст]/ В. И. Щеглов // Сопровождение в вузе: проблемы развития психологической службы. Материалы научно-практической конференции. Под общ. ред. Л. И. Бережновой, В. В. Семякина, И. А. Хоменко. – СПб: Астерион, 2004. – С. 17–22.

УДК 37.048.45:37.035.6

Милинис Ольга Артуровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, milinisoa@mail.ru, Новокузнецк

Михальцова Любовь Филипповна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, mihal_lf@mail.ru, Новокузнецк

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Milinis Olga Arturovna

K.p.n., an associate professor is the Kuzbass State Pedagogical Academy, milinisoa@mail.ru, Novokuznetsk

Mikhaltsova Lubov Filipovna

K.p.n., an associate professor is the Kuzbass State Pedagogical Academy, mihal_lf@mail.ru, Novokuznetsk

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTERNATIONALIZATION
OF THE RUSSIAN EDUCATION**

Глобальные политические и социально-экономические изменения последних десятилетий, происходящие в России, подтверждают необходимость смены образовательного приоритета. Возросший интерес к исследованиям в области международного образования, характерный для большинства стран мира, во многом объясняется тенденциями взаимозависимости и взаимовлияния наций и государств в процессе глобализации и интеграции общественной жизни и сферы образования разных народов [7; 10].

Сегодня в сфере образования для многих стран мира актуальной остается проблема интернационализации образовательного пространства, решением которой занимаются такие международные организации как Комитет по образованию ЕЭС, ЮНЕСКО, Интернациональное бюро воспитания (Швейцария), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др. Россия сотрудничает с ведущими международными организациями по вопросам профессионального образования. Это Институт планирования образования ЮНЕСКО (профессор Марк Брэй), Институт образования Лондонского университета (профессор Энди Грин), Европейская организация развития проблем профессионального образования – СЕДЕФОП – (Италия), Западный Мичиганский университет по реализации современных образовательных технологий в профессиональном образовании, по решению проблем развития цивилизаций

и анализа культур, влияющих на формирование ценностных ориентаций обучающихся (профессор Эндрю Тарговски) и др. [4; 10].

Усиливающиеся интеграционные процессы в образовании актуализируют проблему сохранения уникальных, исторически обусловленных особенностей образовательных систем, «омоложения» профессионального образования и международного признания сертификата качества знаний обучающихся с приоритетом гуманистических ценностных ориентаций [9].

Многолетние исследования авторов статьи проблем самореализации обучающихся, формирования и взаимовлияния ценностных ориентаций молодежи разных стран в процессе профессионального образования, активное участие в региональных, Всероссийских и Международных конференциях (Новокузнецк, Кемерово, Пенза, Киров, Бийск, Курган, Уфа, Красноярск, Екатеринбург, Магнитогорск, Томск, Москва, Санкт-Петербург, Казань, Киев, Харьков, Винница (Украина), Каламазу (США, штат Мичиган), Римини (Италия) и др., позволили обменяться имеющимся опытом и выявить новые проблемы и перспективы в образовании России и зарубежных стран [3; 6]. Состоявшаяся, в прошлом году конференция в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования в городе Кемерово по проблеме стратегии образования международного сотрудничества в области сравнительной педагогики и выявления особенностей образовательных систем России и стран Европы в области профессионального образования, подтверждает важность, своевременность и актуальность ее для обновленного общества. Председатель конференции – д. п. н., профессор, ректор ГОУ «КРИПО» Т. С. Панина пригласила к дискуссии за «круглым столом» ученых из Кемеровской области, из столицы России и из-за рубежа.

Значимым для присутствующих было выступление доктора химических наук, профессор, академика РАО, члена Президиума Российской академии образования, лауреата премии Президента РФ в области образования - Ткаченко Евгения Викторовича, который отметил, что имеется позитивный опыт сотрудничества по проблеме профильного обучения молодежи нашей страны и Германии, где система профильного обучения школьников осуществляется с 5 класса. Завершая школу, подчеркнул ученый, выпускники уже имеют профессию, также как и американские школьники, в отличие от обучающихся России, которым возможность профессионального обучения предлагается с 9 класса. На сегодняшний день это одна из нерешенных государственных проблем, отметил бывший министр образования России. По его мнению, «...новой парадигмой совместного международного сотрудничества ученых стран России и Китая является транслирование опыта бинарного сравнительного анализа образовательных реформ». Организация международного сотрудничества в области профессионального образования сегодня особенно актуальна. Ученые этих стран объединили усилия по исследованию профильного обучения, и в России была проведена международная научно-практическая конференция «Год Китая в России», а на следующий год в Китае «Год России в Китае». В результате этого, считает

Е. В. Ткаченко, приобретен уникальный инновационный опыт начального и среднего образования двух стран по проблеме профильного обучения, представлен взгляд на китайскую систему образования, суть которой отражена в монографии «Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ», что способствовало взаимному обогащению опыта профессионального образования и организации международного сотрудничества обеих стран. Автор этой монографии Марк Брэй – президент Всемирного Совета общественного сравнительного изучения образования, директор международного института планирования образования ЮНЕСКО. Это публикация издается на двух языках – русском и китайском, с комментариями на английском языке, что значимо для Сибири, ведь именно здесь впервые реализуется опыт по проблеме международного сотрудничества в профессиональном образовании.

В своем выступлении доктор наук, профессор, председатель общества «Знание» Хаш-Эрдэнэ Самбалхундэв (Монголия, Улан-Батор) отметил, что развитие профессионального образования в Монголии приходится на 1937 г. Сейчас эта проблема актуальна в стране, также изучение опыта других стран в этом направлении, чему способствует реализация сравнительного анализа образовательных систем разных стран. Хаш-Эрдэнэ Самбалхундэв пояснил, что материал об исследованиях образовательных реформ в странах России и Китая уже вышел отдельным изданием, с содержанием которого можно ознакомиться. «Сегодня ученым разных стран», подчеркнул председатель общества «Знание» Монголии, «предоставляется возможность публикации материалов своих исследований по проблеме профильного обучения, что будет способствовать обсуждению и обмену опытом, интернационализации образования в странах России и Китая».

Актуальность и востребованность новой парадигмы в стратегии образования России отметил в своем выступлении д. п. н., профессор М. П. Пальянов (Томск, Институт развития образовательных систем РАО). Сегодня Россия – это глобальное образовательное сообщество, для которого особенно актуальна проблема профильного обучения, содействия интернационализации образования, установления мира и понимания между великими державами. Международное сотрудничество – это научный опыт в рамках Болонского образовательного процесса. В готовящемся к изданию журнале «Профессиональное образование в России и за рубежом», пояснил ученый, в сотрудничестве с университетами Европы предполагается специальная рубрика для представления опыта исследования по организации международного опыта в области профессионального образования и сравнительного анализа. Это будет первый российско-зарубежный журнал по проблеме профессионального обучения. С другой стороны, публикация журнала позволит размещать материалы исследований ученым в зарубежных изданиях и предоставит возможность бесплатно два раза в год публиковать статьи на его страницах.

Доктор педагогических наук, профессор Панина Татьяна Семеновна отметила: «Время закрытых образовательных учреждений прошло, это

вчерашний день, сегодня имеется значительный опыт выхода научных исследований на более высокий качественный уровень, а также возможности сравнительного анализа содержания эксперимента с субъектами других стран» [2].

Подтверждением актуальности интернационализации образования в процессе профессионального обучения, значимой для ученых Сибири, необходимостью выхода с диссертационными исследованиями на международный уровень, стало также очное участие авторов (Л. Ф. Михальцова, О. А. Милинис) в этом году в 39-ой Международной конференции «Цивилизация и культура: сравнительный анализ» (США, штат Мичиган, г. Каламазу, Западный Мичиганский Университет), которую проводило Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций (ISCSC). Это позволило расширить знание в области системы образования, культуры, ценностных ориентаций обучающейся молодежи США и России, обменяться опытом работы по проблемам обучения и профессионального образования и самореализации школьников и студентов. Международное Общество Сравнительного Исследования Цивилизаций было создано в 1961 году на базе Западного Мичиганского Университета и сегодня включает ученых 30 стран мира, среди участников конференции социологи, педагоги, психологи, философы, писатели, общественные деятели и др. (Oleg Benesch – Vancouver, Canada; Kristofer Allerfeld – Cornwall, Great Britain; Pedro P Geiger – Rio de Janeiro, JR, Brazil; Chin Ok Kim – Busan City, S. Korea; Kaja Michalec – Kracow, Poland; Andrey Daragensky – Minsk, Byelorussia; William McGaughy – Minneapolis, USA; Ashok Kumar Malhotra – New York, USA; Vladimir Alalykin-Izvekov – Washington, D. C. USA. и др.) [13; 14].

Первым президентом этого общества был наш соотечественник Питирим Александрович Сорокин, который посвятил свою жизнь теоретической социологии. Для исследования автора была важна разработанная ученым концепция всемирно-исторического развития человеческой культуры, способности и формы поведения человека, проявление любви, альтруизма и толерантности, возможности их формирования и, конечно, социальное проявление этих и других ценностей. Как профессор социологии, он исследовал также социальную мобильность человека, возможности самореализации личности, что сегодня особенно актуально. Вклад Питирима Александровича Сорокина в науку оценивается в мировом научном сообществе как «коперниковская революция в социологии» [5].

Нам была предоставлена возможность познакомиться с Западным Мичиганским Университетом, с педагогами, студентами и обслуживающим персоналом. Проректор по учебно-воспитательной работе, координатор, ответственный за реализацию педагогических технологий и медиа-установок Дэвид Вит (David A. Witt) любезно продемонстрировал возможности реализации современных образовательных технологий, аудио- и видеоаппаратуру, показал учебные аудитории, пригласил на занятия студентов, как в аудитории, так и в информационный компьютерный центр, рассказал о

библиотеке, фонд которой составляет 5 млн. книг и др. Ученый показал также, насколько разнообразны возможности у студентов Америки для проведения досуга, поддержания здорового образа жизни и для занятий научно-исследовательской деятельностью (Фатцер-центр, площадки для гольфа, залы для занятия разными видами спорта, бассейны, ИНТЕРНЕТ-центры и др.). Нужно отметить, что практически такие же условия имеют и наши студенты, за небольшим исключением. Появилась возможность сравнить, сложившиеся к настоящему времени образовательные модели нашей страны и США. Российская модель: общеобразовательная школа – полная средняя школа, гимназия и лицей-колледж – институт, академия и университет – аспирантура – докторантура. Американская модель: младшая средняя школа – средняя школа – старшая средняя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета – магистратура – аспирантура. Были выявлены отличия в реализации целевых установок профильного обучения; в развитии содержания и методики реализации профильной подготовки обучающихся средних школ России и США; ранняя профилизация средней ступени общего образования школ США; соответствие профильного обучения требованиям современного общества, рынка труда и учреждениям профессионального, а не высшего образования, как в России; внедрение в учебные планы интегрированных учебных курсов с усилением практико-ориентированного содержания. Исследования позволили выявить образовательный потенциал для развития профессионального образования в школах России: более раннее предпрофильное обучение (5–7 кл.); ориентация на получение начального и среднего профессионального образования; реализация интегрированных и практико-ориентированных элективных курсов; целенаправленная подготовка педагогических кадров для реализации профильного обучения; дальнейшее изучение социально-педагогических условий использования опыта зарубежных стран в организации предпрофильной подготовки учеников.

Участие в работе секции «Модернизация образования в России» позволило нам провести сравнительный анализ систем обучения в нашей стране и за рубежом. Наши выступления вызвали неподдельный интерес у присутствующих ученых, десятки заданных вопросов, среди которых – национальная система образования в России и уровни ее реализации, проведение курсов по выбору, общее и профессиональное образование и перспективы развития, существование и сосуществование обучающихся разных религий, толерантность, эмпатия, культура в макро и микросреде, ценностные ориентации и самореализация молодежи и др.

Ученые разных стран проявили интерес к процессу модернизации в России, выразили желание участия в совместных публикациях, в создании на основе имеющейся российской и американской продукции аудио-визуально-компьютерных комплексов и издании их в России и США, что, несомненно, повысит учебный, познавательный, туристический и личностный интерес обучающихся обеих стран. Результатом участия авторов в работе

конференции стало также получение сертификата и сборника содержания выступлений ученых разных стран мира по проблеме цивилизации и культуры, по формированию альтруизма и толерантности как составляющих процесса профессионального образования и мирного сосуществования людей. Активная гуманистическая позиция президента Международного Общества Сравнительного Исследования Цивилизаций Andrew Targowski доктора, профессора, директора Центра жизнеспособной практики деловых отношений (President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC) Director of the Center for Sustainable Business Practices Western Michigan University Kalamazoo, Michigan, USA) в Западном Мичиганском Университете, позволила открыть инновационные перспективы межгосударственного сотрудничества: желание о вхождении в Сибирское отделение Российского Совета по сравнительной педагогике; участие с материалами публикаций на страницах будущего журнала «Профессиональное образование в России и за рубежом»; участие в конференции в г. Кемерово в ноябре месяце 2009 года и другие договоренности.

По истечении пяти месяцев в этом же году зарубежные гости: доктор, профессор Andrew Targowski, его ассистент mr. Stanislaw Dronics (Warsaw, Poland) и доктор, профессор Richard W. Zinser (Associate Professor in Career and Technical Education at Western Michigan University, College of Education. Kalamazoo, Michigan, USA) прибыли в Россию (г. Новокузнецк) для подписания договора международного сотрудничества и разработки инновационного проекта, цель которых межгосударственные сравнительные исследования в области педагогики, цивилизаций и культур стран России и США. Этот договор определил отношения учреждения ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», г. Новокузнецк и Западного Мичиганского Университета, Общества сравнительного анализа цивилизаций и культур (International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), США, штат Мичиган, г. Каламазу на проведение научно-исследовательской и научно-методической работы по проблеме цивилизаций и культур стран, сравнительного анализа формирования ценностных ориентаций обучающейся молодежи в процессе профессионального образования, самоактуализации и здоровьесбережения.

В обсуждении договора международного сотрудничества и разработки инновационного проекта приняли участие ректор Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк), доктор педагогических наук, профессор Сергей Михайлович Редлих; проректор по научной работе, доктор медицинских наук Нина Геннадьевна Коновалова; заведующий лабораторией сравнительного анализа РАО Института развития образовательных систем (г. Томск), доктор педагогических наук, профессор Михаил Павлович Пальянов; декан факультета иностранных языков КузГПА, кандидат педагогических наук, доцент Ирина Дмитриевна Лаптева; доцент кафедры педагогики КузГПА, кандидат педагогических наук, доцент Любовь Филипповна Михальцова; доцент

кафедры педагогики КузГПА, кандидат педагогических наук Ольга Артуровна Милинис и зарубежные гости: доктор, профессор Andrew Targowski, его ассистент mr. Stanislaw Dronics (Warsaw, Poland) и доктор профессор Richard W. Zinser (Associate Professor in Career and Technical Education at Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, USA).

В ходе дружеской встречи студенты факультета иностранных языков представили фильм-презентацию на английском языке о родном городе, Кузбасской государственной педагогической академии, которая в эти дни отмечала 70-летний юбилей, а также ее факультетов. Продолжением визита зарубежных гостей была организация и проведение ими мастер-класса для присутствующих преподавателей, студентов и гостей по проблемам «Профессиональная подготовка педагогов в США» и «Цивилизационный подход к образованию в XXI веке».

Результатом посещения американских ученых Кузбасской государственной педагогической академии стала договоренность, которая предполагает возможность для стран-участниц форума следующее: посещать образовательные учреждения с целью обмена опытом по исследуемой проблеме; изучать, обобщать и распространять опыт реализации инновационного проекта образовательных учреждений; содействовать публикации научных, научно-методических и учебно-методических монографий и пособий, а также материалов, отражающих инновационную деятельность и опыт образовательных учреждений в рамках реализации инновационного проекта; организовывать стажировки педагогов по проблеме профессионального образования, самоактуализации и здоровьесбережения в соответствии с заявками администрации образовательных учреждений и др.

Следующим этапом совместной деятельности было посещение Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования» в столице Кемеровской области – г. Кемерово, которая проходила 18–19 ноября 2009 г. при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 09-06-14082г и Департамента образования и науки Кемеровской области.

В работе конференции приняли участие более трехсот представителей из 51 региона России (7 Федеральных округов), из 11 стран ближнего (Азербайджан, Армении, Узбекистана, Кыргызстана, Украины, Казахстана) и дальнего зарубежья (Соединенные Штаты Америки, Франция, Болгария, Польша, Монголия).

Пленарное заседание конференции открыл заместитель Губернатора Кемеровской области, кандидат технических наук, доцент Сергей Александрович Муравьев, который отметил, что приоритеты развития образования определены в послании Президента РФ Дмитрия Анатольевича Медведева Федеральному собранию, то есть всей России. Главной целью, проводимых преобразований «... был и остается человек, поэтому необходимо поощрять и максимально развивать интеллектуальный потенциал нации, создавать в

стране мощные центры исследования и оказывать финансовую поддержку инициативам «новой школы».

Ректор Кузбасского регионального института развития профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор Татьяна Семеновна Панина акцентировала внимание присутствующих на 70-летнем юбилее Кузбасской государственной педагогической академии и активном участии ректора этого учреждения, доктора педагогических наук, профессора Сергея Михайловича Редлиха, теперь уже, в выпуске научно-образовательного журнала «Профессиональное образование в России и за рубежом», аналогов которому в России пока не было. Появление этого журнала был востребовано педагогической общественностью, когда на фоне масштабных процессов глобализации, международной и межкультурной интеграции государств и наций, становится все более актуальной проблема эффективного и взаимовыгодного сотрудничества национальных педагогических систем. «Некоторая замкнутость и обособленность российской системы образования», отметила Т. С. Панина, «...становится источником дополнительного культурного барьера для россиян в процессе приобщения к международному образовательному пространству, ограничивает доступ к новейшим технологиям и снижает уровень академической и профессиональной мобильности на мировом рынке человеческих ресурсов» [8].

О трудностях модернизации системы образования России говорил доктор химических наук, профессор, академик РАО, член Президиума Российской академии образования, лауреат премии Президента РФ в области образования Евгений Викторович Ткаченко, который акцентировал внимание на проблемах и рисках реализации современной модели профессионального образования и обозначил возможные тенденции ее успешного внедрения [12].

Продолжением пленарной части стали выступления американских ученых доктора, профессора Andrew Targowski и доктора профессора Richarda W. Zinsera (Associate Professor in Career and Technical Education at Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, USA), содержание которые вызвало неподдельный интерес у присутствующих коллег. Основными вопросами для дискуссии стали «Подход к образованию в XXI в. с точки зрения развития цивилизаций» и «Подготовка профессионально-педагогических работников в Америке». Основная идея выступающих была направлена на сотрудничество в области развития цивилизаций и культур разных стран мира, возможности интернационализации в контексте профессионального образования, что будет способствовать совершенствованию нравственных качеств, духовному обогащению и гармоничному развитию обучающейся молодежи в процессе диалогового и межкультурного общения [1; 11].

В ходе работы конференции были организованы секции «Круглый стол «Цивилизационный подход в образовании» и «Зарубежный опыт развития профессионального образования», где состоялось более углубленное обсуждение проблем, обозначенных на пленарной части форума. Была определена роль образования в развитии цивилизаций, которая охватывает прак-

тически все образование и рекомендуется к применению при подготовке специалистов в области лидерства в социуме и мире, представлен синтез обучения для работы, жизни и лидерства в обществе. В заключении авторами было предложено содержание программы по развитию цивилизаций, а также сформулирована «всепронизывающая» стратегия ее реализации [11].

Результатом работы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования» явилось обсуждение, анализ и возможность реализации программы межгосударственного сотрудничества в области образования, культуры и развития цивилизаций; предоставление студентам России и Америки возможности прохождения языковой лингвистической практики; стажировки за рубежом перспективных молодых ученых; подписание американскими коллегами договора международного сотрудничества с несколькими учреждениями: ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» г. Новокузнецк, РАО «Институт развития образовательных систем» г. Томск и ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» г. Кемерово. Таким образом, интернационализация российского образования от зарождения идеи получила реальную возможность ее практической реализации в рамках межгосударственного сотрудничества стран России и США.

Библиографический список

1. **Зинсер, Р.** Подготовка профессионально-педагогических работников в США [Текст]/ Р. Зинсер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 86–91.

2. **Интеграция** учреждений профессионального образования в образовательные учреждения и комплексы непрерывного многоуровневого профессионального образования [Текст]: монография / Авт. кол.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева, С. А. Дочкин, А. Ю. Казаков, Ю. В. Клецов, А. В. Фаломкин; под ред. Т. С. Паниной. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2007. – 180 с.

3. **Милинис, О. А.** Современные тенденции непрерывного образования в России [Текст]/ О. А. Милинис // Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово 18–19 ноября 2009 г.): в 3 ч. Ч. 3 / сост.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2009. – С. 22–29.

4. **Михальцова, Л. Ф.** Профессионально-педагогическая ориентация студентов [Текст]/ Л. Ф. Михальцова. // Профессиональная ориентация молодежи: вчера, сегодня, завтра: материалы Международной науч.- практ. конференции, посвященной памяти профессора Н. Н. Чистякова. – Новокузнецк: РИО КуЗГПА, 2006. – С. 176–179

5. **Михальцова, Л. Ф.** Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого–педагогических исследованиях [Текст]/ Л. Ф. Михальцова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 30–37.

6. **Михальцова, Л. Ф.** Формирование ценностных ориентаций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки [Текст]/ Л. Ф. Михальцова, П. В. Бурдуковская // Актуальные проблемы реализации современной модели про-

фессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово 18–19 ноября 2009 г.): в 3 ч. Ч. 3 / сост.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2009. – С. 56–60.

7. **Никандров, Н. Д.** Россия: ценности общества на рубеже XXI века [Текст]/ Н. Д. Никандров. – М., 2008. – 144 с.

8. **Панина, Т. С.** Институт регионального образовательного заказа в Кемеровской области: современное состояние и развитие [Текст]/ Т. С. Панина, Ю. В. Клецов, Н. В. Костюк, А. В. Фаломкин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – №1. – С. 67–71.

9. **Сластенин, В. А.** Аксиологические основания общего и профессионального образования // Качество жизни: проблемы системно научного обоснования: Материалы международной научно-практической конференции / В. А. Сластенин. – Липецк, 2000. – С. 15–25.

10. **Стратегия** воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы [Текст]/ Под ред. Проф. И. А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.

11. **Тарговски, Э.** Цивилизационный подход в образовании XXI века [Текст]/ Э. Тарговски // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 13–18.

12. **Ткаченко, Е. В.** Проблемные вопросы развития профессионального образования в России [Текст]/ Е. В. Ткаченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 1.

13. **Milinis, O.** Self-realization of the students in pedagogical high school on bases of orthodox culture and moral life / O. Milinis // Civilizations in Crisis. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. – P. 336 – 338.

14. **Mikhaltsova, L.** The future teachers and formation of orthodox values in the educational process in teachers high school / L. Mikhaltsova // Civilizations in Crisis. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. – P. 310 – 314.

Разенкова Надежда Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования, декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЭКСПРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Razenkova Nadezhda Efimovna

Dean of the Faculty of Preschool and Remedial Pedagogics and Psychology, Assistant Professor, Pedagogics and Technologies of Preschool Education Chair, Kuzbass State Pedagogical Academy, the faculty of under school age and correction pedagogics and psychology, Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

**THEORETICAL ASPECTS OF EMOTIONAL-EXPRESSIVE
DEVELOPMENT OF A PERSONALITY**

Эмоциональная экспрессия человека была и остается для исследования в психологии одним из чрезвычайно интересных и важных феноменов. В последнее десятилетие проблеме эмоций и эмоциональной экспрессии посвящаются все новые и новые работы не только в психологии, но и в педагогике, культурологии и философии. Проблема эмоциональной экспрессии человека возникает межличностного общения и коммуникативной деятельности (А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, О. О. Пугачевский); понимания другого (Г. В. Гриненко, Н. Д. Творогова); «Я» – концепции личности и самоактуализации личности (В. Р. Знаков, Е. А. Павлюченко); личности как феномена социальной эволюции (С. С. Малявин, А. А. Бодалев). Особое место данная проблема занимает в психологических исследованиях. Если обратиться к истории изучения эмоциональной экспрессии, можно выделить донаучный и научный периоды в изучении данного феномена. Донаучный период развития проблемы экспрессии человека начался еще со времен Древней Греции и связан с именем Аристотеля, создавшего целую теорию о лице. Начиная с XVI в., многие философы искали научный подход к изучению лица и выступали против физиогномики Аристотеля (Ф. Б. Кон, М. Монтень). И лишь в XVIII столетии И. Г. Лафатер предложил новый подход к этой проблеме, создав «библию физиогномики».

Научный период в развитии проблемы эмоциональной экспрессии начинается в XIX в. с появлением работ И. М. Сеченова и Ч. Дарвина, доказавших, что эмоциональная сфера и способы выражения эмоций следуют законам эволюции и базируются на принципах генезиса. К каждому мимическому выражению эмоций следует относиться как к феномену, имеющему определенное, исторически детерминированное биологическое значение, а все виды мимики возникли как результат мышечной деятельности. Теория Дарвина явилась началом научных исследований человеческих эмоций.

Последующие исследования феномена можно разделить на несколько направлений изучения эмоциональной экспрессии.

Экспериментальное изучение идентификации эмоциональных мимических проявлений (Фелека, Лангфельд, Лэндис, Фруа-Виттман, Дунлап, Хэнавальт, Коулмен, Вудвортс, Шлосберг, И. А. Сикорский, П. Мантегацци, Я. Рейковский, С. Л. Рубинштейн, П. Фресс, К. Д. Шафранская, К. Э. Изард, А. Пиз и др.). Итогом экспериментальных исследований ученых, работавших в направлении физиогномики, явилось описание паттернов, характерных для определенных эмоций, и выявление общих закономерностей их опознания. В русле данного направления выделились кросскультурные исследования мимических выражений разных народов (Кляйнберг, Винаке, Фюнг, В. С. Агеев, С. Л. Рубинштейн, П. Фресс, Ж. Пиаже, П. Экман, С. Томкинс, J. Ekiebride, M. Varczower, К. Изард, А. П. Оконешникова и др.), результатом которых стало доказательство того, что форма и употребление выразительных движений преобразовываются и фиксируются общественной сферой.

Влияние общества на выражение эмоций идет в двух направлениях:

- общество поощряет выражение одних эмоций и порицает другие;
- общество создает настоящий язык мимики, который обогащает спонтанные выразительные движения. Была выработана нейрокультурная модель эмоций (П. Экман). Исследования последних десятилетий (С. Томкинс, П. Экман, У. Фризен, К. Изард и др.) доказали существование генетически заданных универсальных поведенческих комплексов и специфических индивидуальных выражений эмоций. Нейрокультурная теория эмоций ослабила противоречия между социально-психологическим и индивидуальным аспектами выражения эмоций.

Важным направлением в исследовании эмоциональной экспрессии стало экспериментальное изучение феномена как внешнего «Я» личности. Важный вклад в развитие проблемы внесла немецкая и отечественная психология (К. Коттшальдт, Н. Фритд, Ф. Киркюфф, В. Классовский, И. М. Сеченов, И. А. Сикорский, С. Л. Рубинштейн). Результатом изучения проблемы немецкими психологами стало разделение понятий «выражение эмоций» и «внешнее проявление эмоций». Под внешним проявлением понималось непосредственная репрезентация эмоциональных состояний, а под «выражением эмоций» – комплекс направленных действий, связанных с пережитым, при этом выражение эмоций рассматривалось как компонент структуры личности, ее характера. По сути, «выражение эмоций» и есть экспрессия личности. Экспрессия стала рассматриваться как нечто устойчивое, присущее конкретному человеку, которое представляет собой внешнее «Я» человека.

С начала XX в. проблема эмоциональной экспрессии бурно развивается в российской психологии (И. А. Сикорский, В. М. Бехтерев, С. Волконский, Н. Н. Ладыгина-Котс, Н. А. Тиха, С. Л. Рубинштейн, А. А. Бодалев, В. А. Лабунская и др.). В работах Российских ученых обосновывается понятие экспрессии как личностного образования, как внешнего «Я» лич-

ности, рассматривается необходимость использования экспрессии с целью создания образа «Я» личности. С. Л. Рубинштейн рассматривал эмоциональную экспрессию как объективный показатель развития личности. Начинает развиваться социально-перцептивный подход к эмоциям человека. А. А. Бодалев определяет понятие экспрессивное «Я» личности как динамичное выражение во внешнем облике и поведении человека непрерывно перестраивающихся психологических образований.

Нельзя не остановиться при рассмотрении феноменологии эмоциональной экспрессии человека на психофизиологических исследованиях. Изучение нейрофизиологической организации эмоций и их экспрессии было направлено на изучение связей эмоциональности с устойчивыми, стабильными нейрофизиологическими показателями (как правило, показателями ЭЭГ (А. Е. Ольшанникова, Л. А. Рабинович, А. И. Палей, В. В. Суворова, А. П. Кепалайте и др.)). В большей мере занимались исследованием эмоциональной экспрессии представители нейропсихологии, возникшей на стыке трех наук: психологии, медицины и физиологии. Чрезвычайно плодотворными оказались работы А. Р. Лурия, Д. Б. Линдслея, Е. Д. Хамской, Л. С. Цветковой, Н. К. Киященко, Ф. М. Лясс, Н. Я. Батовой. Важным выводом исследований данного направления стало доказательство того, что необходимым этапом психофизиологического исследования эмоций и их проявления должен являться анализ строения эмоционального процесса и роли различных участков мозга в организации этого процесса. Подавляющее большинство исследований проводилось «от полушарий»: анализировались мозговые структуры. Однако недостаточно внимания уделялось самому эмоциональному процессу. В 80-е гг. XX столетия появились многочисленные исследования эмоциональной экспрессии в аспекте функциональной асимметрии полушарий мозга (Straus, Moscoroich, Cascioppo, Petty, Davidson, Fox, Safer, Martin, Craves, Bruder и др.). Результаты исследований оказались противоречивыми:

– было выделено три предположения: об ответственности за эмоциональную экспрессию правого полушария (у пациентов с поражением правого полушария распознавание эмоциональной мимики и эмоционального содержания значительно снижено);

– о преимуществе левого полушария зрения по сравнению с правым в идентификации эмоциональной экспрессии у женщин и точности узнавания эмоциогенных слов и эмоциональных интонаций у мужчин (Straus, Moscoroich, Duda, Cravesetal, Bryden, Zombardi); об отсутствии и преимущества в полушариях зрения у мужчин (Strambook, Martin).

Таким образом, можно сделать вывод о роли обоих полушарий мозга в организации эмоциональной экспрессии. Исследование Р. Давидсона было направлено на изучение «приуроченности» правого полушария к организации отрицательных эмоций, а левого – положительных, однако, при изучении восприятия грустного лица различий не оказалось, что еще раз подтверждает об участии обоих полушарий в организации эмоций.

В феноменологии эмоциональной экспрессии нельзя обойти еще одно направление, представляющее личностно-динамический подход к эмоциональной экспрессии человека, структурно-функциональный подход к анализу невербального общения, подход к интерпретации как к творческому процессу. Представители данного направления рассматривают экспрессию как показатель изменения личности под влиянием воздействия. Широкое развитие данное направление получило во второй половине двадцатого века (К. Изард, Д. Ф. Ронн, П. Экман, И. Лафатер, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев, В. Т. Лисовский, Г. А. Урунтаева, А. В. Петровский, В. Н. Панферова, П. В. Симонов, Б. И. Доронова, В. А. Лабунская и др.). Эмоциональная экспрессия в этот период определяется как глубокие непосредственные эмоции в данный момент и их внешнее выражение в мимике пантомимике, жестах и позе. Эмоция же рассматривается как отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и раннее приобретенного опыта. Большой вклад в разработку изучаемого феномена внесла В. А. Лабунская, исследовавшая эмоциональную экспрессию в контексте общения и межличностного познания (невербального общения). Ею разработана структура невербального поведения, глубоко разработана теория невербального общения. Эмоциональную экспрессию она изучает как внешнее «Я» личности в контексте невербального общения как показатель активности личности, развития актуальных психологических процессов, развития личности в качестве субъекта общения, социального статуса личности и личностных способов разрядки, как средство контроля негативных состояний. Ею достаточно широко разработаны сущность экспрессии как внешнего «Я» личности, ее динамические компоненты и механизмы познания феномена в общении.

Новый этап в развитии эмоциональной экспрессии можно выделить в связи с ее изучением с позиции энергетической сущности человека [1]. С этой точки зрения экспрессия рассматривается как энергетическая насыщенность телодвижений человека, отражающая силу и значимость переживаемых им внутренних и внешних воздействий, как механизм эмоциональных разрядок, действующий в рамках культуры общества с целью защиты, самовыражения, мимики, адаптации. Экспрессия, как и любое другое психическое состояние, бывает различных видов: жизненной активности, внутренней стабильности, самодисциплины, самосознания и интеллектуальных состояний – отношения к партнеру, черт личности; она может быть разного уровня.

В настоящее время проблема эмоциональной экспрессии во все большей степени становится одной из наиболее актуальных, несмотря на кажущуюся достаточность уровня разработанности. Она прочно связана с потребностью определения степени важности личности как субъекта человеческого общения и взаимодействия. Сегодня наблюдается острый интерес к экспрессивному «языку» общения как к показателю индивидуального раз-

вития личности, как характеристике межличностного общения, как к средству влияния на другого человека. В. А. Лабунская отмечает, что появление «модной имиджелогии» было бы отраднее, если бы не преувеличивались или преуменьшались, наоборот, диагностические, коммуникативные регулятивные возможности невербального общения. Основную массу сведений об особенностях невербального общения, его феноменах, специалисты по имиджелогии черпают из учебных пособий по «языку тела», в которых, как правило, даются описания невербальных кодов состояния, отношений, и читатель настраивается на их механическое заучивание, считая это достаточным для понимания внутреннего мира человека. Психологи-практики столкнулись с функциональной ошибкой, связанной с игнорированием тех идей психологии невербального общения, которые имеют отношение к взаимосвязи «души и тела», экспрессии и психологических особенностей человека.

Понимание языка эмоций требует не только знания общих норм выражения эмоций, типичных для данного общества, оно требует еще способности и готовности анализировать специфический язык окружающих людей и обучать ему, понимать психологическую сущность внутреннего состояния своего и партнера. Очевидно, эта проблема встала так остро еще и потому, что разрабатывалась она до сих пор в недрах психофизиологии, нейропсихологии, общей психологии, но не затрагивалась в психологии развития и педагогической психологии. Остались не изученными механизмы эмоционально-экспрессивного развития личности. Характеризуя нерешенные проблемы психологии эмоционально-экспрессивного развития, необходимо начать с объекта исследования. В современной психологии нет четкого определения того, что входит в понятие «эмоционально-экспрессивное развитие», «эмоционально-экспрессивная сфера», «эмоциональное состояние», отсутствуют четкие критерии эмоционального состояния в отличие от других (психических, функциональных и т. д.). Изучая проблему развития эмоционально-экспрессивной сферы личности, необходимо определить первоначально сущность самой эмоционально-экспрессивной сферы. Рассматривая эмоциональную сферу человеческой личности как сложную и многогранную структуру, в которую входят многочисленные эмоции и чувства и целая группа эмоциональных состояний. Эмоциональные же состояния – специфические переживания человека, которые характеризуются относительной ровностью протекания и значительной устойчивостью [4]. Эмоциональные состояния – это своеобразное плато в жизни человека. В эмоциональную сферу человека, как утверждает современная психология, входят эмоциональные состояния, эмоциональный тон ощущений, эмоциональные реакции и эмоционально-личностные качества. С другой стороны, сами эмоции и чувства можно тоже рассматривать как состояние. На это обратил внимание еще Н. Д. Левитов [7], который отмечал, что ни в какой сфере психической деятельности так не применим термин «состояние», как в эмоциональной жизни. Эмоциональные состояния – весьма специфичес-

кий класс состояний, он характеризуется большим объемом и пересечением с другими состояниями. В. Н. Мясищев [8] эмоциональную сферу рассматривал как систему эмоциональных явлений, охватывающих три разнородные группы: эмоции и эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. Эмоциональные состояния, как и другие психические, интегрируют динамику эмоциональных процессов и актуальные фазы их развития и изменения. Основываясь на теории психического состояния, данного Л. В. Куликовым [5], мы определяем как основные детерминанты эмоционального состояния: потребности, желания и стремления и мотивы человека; способности и потенциалы личности, т. е. возможности личности и условия среды.

Эмоциональное состояние как психическое явление детерминировано рядом факторов, основными из которых являются среда (природная, социальная и культурная), бытие человека (физическое, психическое и духовное) и деятельность человека (насыщенная, многоаспектная). Несмотря на то, что роль сознания и самосознания для эмоциональных состояний и эмоциональной сферы личности сомнению не подвергаются, именно эта детерминанта остается мало разработанной: не изучены сегодня осознание собственных эмоциональных состояний и реакций (восприятие, понимание, оценивание, принятие своих эмоциональных состояний и реакций).

Эмоциональные процессы и состояния регистрируются в сознании. Способность осознания эмоций не дана человеку изначально, а вырабатывается в процессе развития. Необходимо научение осознанию эмоций, которое заключается не столько в выделении эмоциональных состояний, сколько в дифференциации и анализе его особенностей [9, с. 59].

На основе анализа изученной литературы мы, соглашаясь с тем, что эмоции – это генетические программы поведения, обладающие энергетическими свойствами (способностью воспроизведения и трансформации, динамикой и интенсивностью, побуждающим влиянием), понимаем под эмоциональной экспрессией механизм эмоциональных разрядок; информационно-энергетическую насыщенность телодвижений человека, отражающую силу и значимость переживаемых им внутренних и внешних воздействий, способность проявлять свои эмоции в соответствии с общепринятыми нормами и конкретными обстоятельствами в коммуникабельных формах как признак психического здоровья. В своих определениях мы отталкиваемся от точек зрения П. В. Симонова [10].

Хотя нами не найдено у вышеназванных авторов вывода о сущности внутренней экспрессии, мы предположили и в своей работе от этого отталкиваемся, что эмоции проходят внутреннюю и внешнюю экспрессию. Внешняя экспрессия достаточно широко раскрыта в работах как отечественных, так и зарубежных психологов. Под внутренней экспрессией мы понимаем способность человека к интеграции эмоций, собственных потребностей и внешней действительности. Внешняя экспрессия есть реагирование человека на определенную ситуацию и внешнее выражение эмоций. Самый эффек-

тивный и простой способ вывода эмоциональной энергии вовне – выразительные телодвижения. Проблема внешнего выражения эмоций достаточно исследована в теориях общения и невербального поведения В. А. Лабунской (1989, 1999). Поэтому, нас в большей мере интересовала сущность эмоционального реагирования, как составляющая эмоциональной экспрессии. Эмоциональное реагирование мы рассматривали как психофизиологическое состояние, как реакцию человека на внешние и внутренние стимулы с целью управления, регулирования и достижения необходимого результата. В общих чертах Е. П. Ильин [3] рассматривает эмоциональное реагирование как многоуровневую функциональную систему, включающую в себя психический (переживания человека), физиологический (центральную нервную систему, вегетативную систему), и поведенческий (психомоторные реакции, мимику и пантомимику) уровни [3, с. 35–36]. Под эмоционально-экспрессивной сферой в своей работе мы понимаем все богатство эмоций, чувств и эмоциональных состояний; эмоциональное реагирование; внешнее выражение эмоций и эмоциональных состояний. В развитии эмоционально-экспрессивной сферы личности мы выделяем следующие компоненты: коммуникативно-деятельностный, мотивационно-потребностный, экзистенциальный, субъект-объектный, когнитивный и волевой. Выделение названных компонентов основано на анализе исследований взаимосвязи эмоций с другими психическими процессами и состояниями, на основе изучения теорий психических, в том числе и эмоциональных, состояний, а также в соответствии с определениями сущности внешней и внутренней экспрессии.

Коммуникативно-деятельностный компонент выступает в качестве цементирующего, формирующего. Выделение данного компонента обосновывается самой сущностью и направленным влиянием эмоциональной экспрессии на общение.

Мотивационно-потребностный компонент предполагает включение в эмоциональное состояние процессов смыслообразования, как процесса переосмысления и опредмечивания потребностей, в результате которого меняется мотив деятельности и, соответственно, эмоциональное состояние, и эмоциональное реагирование, и их внешнее проявление.

Экзистенциальный аспект заключается в раскрытии для себя собственных эмоций и состояний, своего экспрессивного «Я», в переживании самого себя в данном эмоциональном состоянии. Он предполагает саморазвитие эмоциональных состояний и отношения к себе, осознание собственного внешнего «Я» личности.

Субъект-объектный компонент эмоционально-экспрессивного развития заключается в том, что объектные факторы понимания невербального поведения приобретают значение лишь в соответствии с ситуативными и объективными переменными общения. Человек как субъект непосредственно влияет на интерпретацию и понимание другого человека, но и сам становится объектом такого влияния. Познание своих эмоций, эмоциональных

состояний и их экспрессии происходит в большей мере через идентификацию человеком эмоций окружающих людей и их внешних проявлений.

Когнитивный аспект изучения эмоционально-экспрессивной сферы личности заключается в самой когнитивной схеме эмоций, ибо цементирующим ядром когнитивной схемы является полученное из личного опыта знание о субъективном переживании эмоции, оно запечатлевается непосредственно в памяти, возникает эмоциональный тон, субъективное переживание. Именно переживание является ведущим признаком, по которому человек осознает свое эмоциональное состояние. Вслед за ним появляются внешние проявления: мимические, вокальные, физиологические, психические, поведенческие.

Волевой компонент эмоционально-экспрессивной сферы наиболее изучен в психологии. Он представляет собой сложную динамическую систему психической регуляции эмоционального состояния и его внешнего проявления, которая предполагает сознательное преднамеренное конструирование своих реакций и их внешних проявлений через самоконтроль и самооценку своего состояния и внешней экспрессии, через рефлексию и стимуляцию собственного состояния.

Теоретический анализ проблемы и определение сущностных сторон эмоционально-экспрессивной сферы позволили нам выделить наиболее важные факторы, способствующие развитию эмоционально-экспрессивной сферы личности:

– факторы среды: живой, социальной и культурной. Особенно важна социальная и культурная среда. Важнейшими условиями являются при этом наличие условий для эмоционального настроения и комфорта, помощь в удовлетворении потребности в общении, эмоциональном тепле, наличие эталонов эмоциональной и экспрессивной культуры.

– коммуникативно-деятельностный фактор заключается в необходимости организованной, эмоционально-насыщенной деятельности, использовании эффективных способов эмоциональной саморегуляции, самоактуализации личности в деятельности, в открытости общению, способности понимания себя и других, осознанного восприятия экспрессивного поведения, в эмоционально-волевой регуляции, наличия опыта общения и удовлетворяющего статуса в социуме;

– личностные факторы включают в себя согласованность «Я»-воспринимающего и «Я» – желаемого, достаточный уровень самоактуализации личности, развития мотивационно-потребностной сферы, адекватную оценку себя и других, доминирование позитивных эмоций в понимании своей сущности.

Анализ представленных исследований и нашего изучения феномена эмоционально-экспрессивной сферы позволили нам выделить ведущие аспекты развития эмоционально-экспрессивной сферы личности и факторы, ее определяющие. Мы можем предположить, что в русле гуманистического, личностно-ориентированного подхода к образованию личности в условиях

школы возможно целенаправленное эмоционально-экспрессивное развитие личности при условии оптимально выбранной стратегии реализации выделенных факторов.

Библиографический список

1. **Бойко, В. В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. [Текст]/ В. В. Бойко. – М., 1966.
2. **Изард, К. Э.** Психология эмоций. [Текст]/ К. Э. Изард. – СПб., 1999. – 460 с.
3. **Ильин, Е. П.** Эмоции и чувства. [Текст]/ Е. П. Ильин. – СПб., 2002. – 740 с.
4. **Ковалев, А. П.** Эмоции и чувства в жизни человека. [Текст]/ А. П. Ковалев, В. Н. Куликов. – Иваново, 1997. – 152 с.
5. **Куликов, А. В.** Психология настроения. [Текст]/ А. В. Куликов. – СПб., 1997. – 228 с.
6. **Лабунская, В. А.** Экспрессия человека; общение и межличностное познание. [Текст]/ В. А. Лабунская. – Р-н/Д, 1999. – 588 с.
7. **Левитов, Н. Д.** О психических состояниях человека. [Текст]/ Н. Д. Левитов, – М., 1964
8. **Мясищев, В. Н.** Личность и неврозы. [Текст]/ В. Н. Мясищев. – Л., 1960.
9. **Рейковский, Я.** Экспериментальная психология эмоций. [Текст]/ Я. Рейковский. – М., 1979.
10. **Симонов, П. В.** Теория отражения и психофизиология эмоций. [Текст]/ П. В. Симонов. – М., 1970.
11. **Хомская, Е. Д.** Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. [Текст]/ Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – М., 1998. – 267 с.
12. **Ekman, P.** Cross-cultural studies of facial expression // Ekman P.; Friesen W. Darwin and facial expression: A century of research in review. – N.Y., 1973. – P. 169–222.

УДК 378

Гребеницкова Наталья Петровна

Ассистент кафедры общей и детской психологии факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, tasssa.g@yandex.ru, Новокузнецк

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Grebenshchikova Natalia Petrovna

Assistant the faculty of under school age and correction pedagogics and psichology General and Child Psychology Chair, Kuzbass State Pedagogical Academy, tasssa.g@yandex.ru, Novokuznetsk

TO THE QUESTION OF TRAINING OF TUTOR OF PRESCHOOL TEACHING

Наиболее значимыми новациями нового тысячелетия в системе образования в нашей стране стали переход на многоуровневую подготовку специалистов в высших учебных заведениях, введение предпрофильного и профильного обучения на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе, организация дошкольного обучения детей. Объединяющим для всех названных направлений модернизации образования является компетентностный подход. Названные новации подтверждены документами Министерства образования и науки Российской Федерации. В Проекте Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» [3] указано, что одним из направлений реформирования должно стать включение в систему общего образования еще одной ступени – дошкольного образования. Цель создания данной структуры в системе образования – обеспечение возможности предоставления образовательных услуг на данной ступени всем детям, независимо от того посещают они дошкольные учреждения или нет. Подобный подход к организации работы с детьми на этапе подготовки к школе, во-первых, удовлетворяет запросы современной семьи, во-вторых, указывает на позитивный поворот к дошкольному детству, и, в-третьих, – создает возможности обеспечения равных стартовых возможностей для всех детей на этапе перехода к школьному обучению.

Необходимость создания системы дошкольного обучения объясняется как объективными, так и субъективными факторами. Объективным является тот факт, что в настоящее время в нашей стране существует острая нехватка дошкольных учреждений, что приводит к невозможности получения государственного дошкольного образования всеми детьми. Вторым объективным фактором можно считать расширение вариативности и альтернативности в системе общего образования, что привело, в свою очередь,

к увеличению требований к подготовке детей к школе со стороны образовательных учреждений разного уровня: школ, лицеев, гимназий.

Субъективными факторами можно считать, во-первых, наличие разного уровня готовности детей к школьному обучению, независимо от того посещали они дошкольные учреждения или нет и потребность родителей в более полноценной подготовке детей к школе, во-вторых.

Предшкольное обучение сегодня рассматривается как наиболее реальный путь решения поставленных государством задач, а также удовлетворения запросов населения в образовательных услугах для детей дошкольного возраста, что сегодня немаловажно для таких семей, где воспитанием детей может заниматься неработающая мать или приглашенный воспитатель. С другой стороны, предшкольное обучение, на наш взгляд, имеет более существенные возможности для формирования психологической готовности детей к школе, поскольку ребенок из дошкольного образовательного учреждения перемещается в другие условия, переходит в другой детский коллектив, общается с другими педагогами.

В целом, для ребенка поступление на предшкольное обучение становится прототипом школы, но с более мягкими условиями адаптации. Анализ ряда нормативных положений Министерства образования и науки РФ [3; 6; 7] позволяет в качестве основной цели предшкольной подготовки рассматривать развитие личности детей 5–6 лет (интеллектуальное, физическое, эмоциональное), а также формирование готовности к учебной деятельности.

Дискуссионным на сегодняшний день остается вопрос о том, где должно осуществляться предшкольное обучение: при общеобразовательной школе или при дошкольном учреждении. Идеальным, на наш взгляд, является вариант «при дошкольном образовательном учреждении». Причиной этого во многом является тот факт, что возраст шести – семи лет – один из наиболее сложных периодов детства, характеризующийся признаками кризисности, качественными изменениями в психологическом и физиологическом развитии ребенка. Все это требует особого внимания к здоровью детей, и, как следствие, обеспечения оптимальных здоровьесберегающих условий. Дошкольное образовательное учреждение имеет для этого все необходимые возможности.

Трудность решения задач предшкольного обучения при дошкольном учреждении связана лишь с тем, что характерной особенностью современной социальной ситуации является острая нехватка детских садов, что, конечно же, препятствует «созданию равных стартовых возможностей будущих школьников». С другой стороны, организация предшкольного обучения при школе, на наш взгляд, будет более адресной, направленной на потребности данного образовательного учреждения и создаст оптимальный вариант адаптации ребенка к школе.

Современное общее образование характеризуется вариативностью, как содержания, так и внедряемых технологий обучения уже с начальных клас-

сов. Школы реализуют различные образовательные программы, используют инновационные подходы в организации учебного процесса. При этом, если родители имеют право выбора образовательного учреждения, то и сами образовательные учреждения имеют право отбора учащихся. Они предъявляют свои требования к будущему первокласснику. Анализ практики набора в школы показывает, что большинство общеобразовательных школ основывается на «знаниевой» парадигме и при наборе диагностирует знания, умения, навыки ребенка. В тоже время, многие инновационные учреждения основываются на понимании значимости психологической и социальной готовности ребенка к обучению в школе.

Открытыми остаются еще целый ряд вопросов, связанных с дошкольным обучением: нет четкого определения сущности дошкольного обучения, нет государственного стандарта дошкольного обучения, не определено кто может быть педагогом дошкольного обучения.

Среди названных нерешенных проблем наиболее разработанной является проблема содержания дошкольного обучения. На сегодняшний день разработан целый ряд программ дошкольного обучения.

Наиболее обоснованной, на наш взгляд, является программа «Дошкольная пора» [1], разработанная авторским коллективом под руководством доктора педагогических наук, профессора Н. Ф. Виноградовой. Основной акцент в данной программе делается на формировании в ребенке качеств, определяющих интерес к учебе в школе и успешность усвоения знаний. Особое внимание авторы программы уделяют целостности восприятия дошкольником окружающего мира, поэтому предлагают интегрированный подход к отбору содержания знаний.

В целом, программа построена не по учебным предметам, а в соответствии с логикой психического развития дошкольника: развитие мышления, воображения, внимания, объяснительной речи, ценностного отношения к окружающему миру и к себе. Такой подход позволяет сформировать начальные ключевые и начальные специальные компетенции дошкольника, а также устойчивый интерес к обучению.

Второй, наиболее часто используемой, стала программа «Детский сад 2100» [4], разработанная авторским коллективом (А. А. Леонтьев, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, А. А. Вахрушев, М. В. Корепанова, О. А. Степанова, О. В. Чиндилова) как один из структурных компонентов образовательной системы «Школа 2100». Отличительной особенностью авторского подхода является стремление включить дошкольное обучение в систему непрерывного образования. Поэтому программа строится на преемственности дошкольной и начальной ступени образования.

Основной целью дошкольного обучения в данной программе рассматривается создание условий для развития функционально грамотной личности – человека, способного решать любые жизненные задачи, используя для этого приобретаемые в течение всей жизни знания, умения и навыки, оставаясь при этом человеком.

Постановка перед дошкольным обучением такой глобальной задачи требует глобального изучения путей и средств их достижения, а также создания оптимальных условий развития ребенка. В отличие от авторов предыдущей программы, представители данной школы видят цель дошкольного обучения не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на школьное обучение, а в создании условий для максимального раскрытия его индивидуального возрастного потенциала. Обоснованием такого подхода они считают то, что это в значительной мере облегчит ребенку переход из детского сада в школу, сохранит и разовьет интерес к познанию в условиях школьного обучения. Ребенок должен получить право стать субъектом собственной жизнедеятельности, увидеть свой потенциал, поверить в свои силы, научиться быть успешным в деятельности.

Важным условием подготовки к школе является осознание ребенком самого себя, своих возможностей и индивидуальных особенностей, умения общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. По убеждению авторского коллектива, программа «Детский сад 2100», во-первых, поможет преодолению негативной тенденции упрощенного понимания содержания образования в период дошкольного детства, использования неспецифических для него форм, а во-вторых, обеспечит непрерывное и поступательное развитие личности ребенка на всех последующих этапах образования в условиях единой образовательной системы.

Свое видение дошкольного обучения существует у автора программы «120 уроков психологического развития младших школьников» Н. П. Локаловой [2]. Она обосновывает необходимость целенаправленного и планомерного когнитивного развития старших дошкольников, что позволит в дальнейшем преодолеть возрастную особенность детской психики – ее недифференцированность. Разрабатывая программу, Н. П. Локалова лишь первоначально адресует ее детям уже поступившим в школу. Она указывает, что представленный материал, предназначенный первоклассникам, направлен на ликвидацию недостатков их когнитивного развития в дошкольном возрасте, поэтому он может быть использован в работе со старшими дошкольниками на этапе их дошкольной подготовки. Цель работы состоит в обеспечении формирования у ребенка психологической базы для последующего качественного усвоения школьных знаний. Её содержанием не должны быть школьные умения читать, писать и считать, а всестороннее и планомерное когнитивное развитие детей.

Изучение указанных программ позволило нам сделать вывод о том, что на сегодняшний день содержание дошкольного обучения разрабатывается в трех направлениях:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей,
- развитие личности ребенка и психических процессов,
- развитие деятельности детей.

Анализ содержания данных направлений в каждой программе позволил нам предположить, что принципиальных разночтений в понимании сущности предшкольного обучения у названных авторов нет. Все они сходятся в понимании необходимости сохранения ценности дошкольного детства, учета возрастных, индивидуальных психических и физических возможностей детей, создания благоприятных условий для адаптации к школе, обеспечение безболезненного перехода от учебно-познавательной к учебной деятельности. Отсюда, основными задачами предшкольного обучения в соответствии с компетентным подходом, на наш взгляд являются:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка на этапе подготовки к школе;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, людям, себе; включение детей в различные формы сотрудничества.

Одним из наименее разработанных, но, в то же время, важных является вопрос о том, кто должен осуществлять предшкольное обучение. Теоретический анализ содержания ГОС профессиональной подготовки учителей начальных классов и дошкольного образования к предшкольной подготовке детей пяти – шести лет показал, что целостный опыт подготовки квалифицированных кадров для работы с детьми данного возраста отсутствует. В нормативных документах Министерства образования и науки РФ предлагаются самые разные варианты того, какой должна быть базовая подготовка педагога реализующего задачи предшкольного обучения и кто имеет право быть педагогом данной ступени системы образования: учитель начальных классов или воспитатель дошкольного учреждения?

– Учитель начальной школы. В пользу этой позиции говорит то, что квалификация такого специалиста позволяет на компетентной основе, адресно организовать обучение в соответствии с требованиями школы. Однако, на наш взгляд, он не достаточно готов к кризису семи лет и его последствиям, к организации ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста – игровой.

– Педагог, имеющий подготовку по направлению «Дошкольное образование» или «Дошкольная педагогика и психология». Обоснование не менее объективно в сравнении с первой точкой зрения. Предшкольное обучение адресовано детям, вступающим в переходный, кризисный период, для которого характерна смена всей системы отношений, появление новых потребностей и возможностей. В этот отрезок времени рядом должен быть специалист способный создать максимально комфортную, развивающую, здоровьесберегающую среду, глубоко знающий систему, технологию и содержание дошкольного образования.

– Предшкольное обучение возможно и необходимо осуществлять педагогам системы дополнительного образования, даже не обязательно имеющим профессиональное педагогическое образование. Главное заинтересованность в данной категории детей. Этой точки зрения придерживаются представители учреждений дополнительного образования, как правило, негосударственных, существующих на коммерческой основе.

На наш взгляд, реформируя систему дошкольного образования, создавая его новые формы, государство должно уделить особое внимание решению вопроса о подготовке квалифицированных специалистов. Уровень профессионализма педагога должен быть достаточным, для того чтобы обеспечить многоаспектную подготовку ребенка к поступлению в начальную школу. Мы предположили, что необходима специальная профессиональная подготовка педагога дошкольного обучения и, проанализировав существующие точки зрения, пришли к выводу, что таковая действительно должна быть адресной. Ее направленность должна строиться на понимании самой сущности и содержания дошкольного обучения детей. При этом ориентиром в определении содержания профессионального образования специалистов может стать выделение специальных компетенций педагога дошкольного обучения. Построение модели профессиональной компетентности и ведущих компетенций мы выстраивали в соответствии с концепцией, разработанной учеными РГПУ им. А. И. Герцена, исходя из характеристики профессиональной деятельности педагога дошкольного обучения. Для выделения особенностей профессиональной деятельности педагога дошкольного обучения наиболее оптимальным подходом, на наш взгляд, является рассмотрение компетенций через ведущие функции профессиональной деятельности, поскольку они являются механизмом трансформации требований общества к деятельности специалиста любого профиля.

Ведущей функцией деятельности любого педагога является содействие образованию ребенка. Данная функция проявляется в отборе содержания образования, в выборе образовательных технологий, в формировании открытой образовательной среды. Для педагога дошкольного обучения содержание данной функции состоит в том, что специалист направляет свои усилия на формирование основных компетенций ребенка-дошкольника, совершенствование когнитивных способностей, а также создает условия благоприятствующие психологической готовности ребенка к новой социальной ситуации развития (перехода к обучению в школе) и готовности к овладению новым видом деятельности – учебной деятельности.

Функция проектирования предполагает совместное с ребенком проектирование образовательного маршрута, определение перспектив индивидуальных достижений в деятельностном, личностном, эмоционально-экспрессивном, интеллектуальном и поведенческом развитии.

Управленческая функция рассматривается как участие в определении образовательной политики на уровне образовательного учреждения, в выборе оптимальной модели реализации задач дошкольного обучения с уче-

том объективных условий и возможностей конкретного учреждения образования (площади, материальное обеспечение процесса, наличие и уровень подготовленности кадров и т. д.); в выборе программы дошкольного обучения детей на основе анализа его сущности и содержательных аспектов. Кроме того, данная функция предполагает координацию деятельности субъектов образовательного процесса, создание единого образовательного пространства, согласованное взаимодействие специалистов и родителей направленное на оптимизацию психического развития детей и формирование у них адаптивных возможностей.

С целью оценки возможностей подготовки педагогов дошкольного обучения нами были проанализированы государственные образовательные стандарты для специальностей «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика начального образования». Результаты показали, что обучение по указанным специальностям не готовит универсальных специалистов, способных работать с детьми, с учетом преемственности между двумя образовательными ступенями: дошкольным и начальным школьным. Анализ практики реализации задач дошкольного обучения в условиях общеобразовательной школы и дошкольного учреждения, в тоже время, позволяет сделать вывод, что там, где педагогом становится воспитатель дошкольного учреждения, обнаруживается дублирование воспитательной работы осуществляемой в детском саду, а если это учитель – то педагогический процесс разворачивается аналогично обучению в школе. Этим обоснован наш интерес к проблеме подготовки педагога дошкольного обучения. На наш взгляд, содержание подготовки педагогов дошкольного обучения должно определяться пониманием сущности и направленности работы с детьми на данном этапе. Это позволяет утверждать, что препятствием на пути реализации задач дошкольного обучения для выпускников факультета начального образования является недостаток знаний в области детской психологии, детской практической психологии, психологии игры и методики работы с дошкольниками, а для выпускников факультета дошкольного образования – в области методики организации учебной деятельности и психологии детей младшего школьного возраста.

Таким образом, обнаруживается отсутствие возможности осуществления преемственности между ступенью дошкольного образования и школой у воспитателей и незнание особенностей работы с дошкольниками у учителей начальной школы. Анализ задач и содержания дошкольного обучения показал, что они представляют собой своеобразное переплетение между теми задачами, которые ставят перед собой дошкольная и начальная школьная ступени образования. На наш взгляд, выходом из сложившейся ситуации может быть осуществление комплексной подготовки специалистов через открытие специализации или дополнительной специальности «Педагог дошкольного обучения» на базе высшего профессионального образования по специальностям «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика начального образования». Содержание подготовки в этом случае будет предполагать изучение студентами таких разделов как:

- теория и практика дошкольного обучения;
- программы дошкольного обучения;
- введение в профессиональную деятельность педагога дошкольного обучения;
- психология дошкольника / младшего школьника (в зависимости от базового образования);
- особенности познавательной деятельности детей 5–6 лет;
- психология ребенка в период кризиса 7 лет;
- психолого-педагогическая диагностика готовности детей к школе;
- теория и методика дошкольного образования / дидактика школы (в зависимости от базового образования);
- коррекционно-развивающая работа с детьми в дошкольный период;
- технология работы с семьей на этапе подготовки ребенка к школе.

Таким образом, целенаправленная организация подготовки педагогов в области дошкольного обучения на базе специальностей «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика начального образования» позволяет не только обеспечить выпускников необходимыми знаниями, но и максимально задействовать тот благоприятный фундамент, который они имеют.

Следующий шаг в этом направлении мы видим в разработке содержания стандарта специализации (дополнительной специальности) «педагог дошкольного обучения» с позиции компетентностного подхода.

Библиографический список

1. **Козлова, С. А.** Программа обучения и развития детей 5 лет. [Текст]/ С. А. Козлова, Л. Е. Журова, Н. Ф. Виноградова – М.: Вентана-Граф, 2009.
2. **Компетентностная** модель современного педагога: учебно-методическое пособие [Текст]/ О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова и др.– СПб, 2009. – 158 с.
3. **Локалова, Н. П.** Когнитивное развитие старших дошкольников как составляющая их дошкольной подготовки [Текст]/ Н. П. Локалова // Психолог в детском саду.– 2008.– № 1.– С. 18–31.
4. **О приоритетных** направлениях развития образовательной системы РФ. Проект. – М., 2004.
5. **Образовательная** система «Школа 2100». Программа «Детский сад 2100» // Интернет-ресурс: www.school2100.ru/program/program_pre.html.
6. **Программа** «Предшкольная пора» закладывает прочную основу для дальнейшего образования дошкольников // Обруч.– 2007. – № 5. – С. 39.
7. **Рабочие** материалы Министерства образования и науки РФ. Обеспечение доступности качественного образования // Интернет-ресурс: www.tovievich.ru
8. **Рабочие** материалы Министерства образования и науки РФ. Обоснование дошкольного образования // Интернет-ресурс: www.tovievich.ru.
9. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст]/ А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2– С. 58–64.

УДК 378.1:371.3

Козырева Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент Кузбасской государственной педагогической академии, Kozireva-OA@yandex.ru, Новокузнецк

**МОДЕЛИРОВАНИЕ УРОВНЕВОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

Kozyreva Olga Anatolievna

Candidate of science, The state pedagogic academy of Kuzbass, Novokuznetsk, Kozireva-OA@yandex.ru, Novokuznetsk

**MODELING OF A LEVEL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
AS A INSTRUMENT OF FORMING AND DEVELOPMENT
OF THE SELF-DEPENDENT ACTIVITIES CULTURE**

Моделирование является одним из средств формирования и развития культуры самостоятельной работы¹, которое предопределяет постановку и решение противоречий, проблем и дилемм современной дидактики.

Одним из распространенных видов обучения в современной школе является уровневое обучение, хотя моделирование особенностей (технологии) уровневого обучения является нетипичной задачей для системы образования и одной из распространенных задач при преподавании курсов: «Теория обучения», «Дидактика. Педагогические технологии» в Кузбасской государственной педагогической академии. Ежегодно проводится студенческая научно-практическая конференция «Проблемы уровневого обучения в средней и высшей школе», результаты которой отражаются в печатных и электронных публикациях [5; 6; 8–11]. Такая работа обеспечивает формирование необходимого уровня культуры самостоятельной работы и, как следствие,

¹ Под культурой самостоятельной работы понимается совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности. Под личностью мы понимаем человека, имеющего позитивную систему ценностей и создающего реализуемые на практике условия для самосовершенствования, самореализации и различного рода взаимодействия (социального, педагогического, психологического и пр.). Сформированность культуры самостоятельной работы определяется по аналитико-синтетическим умениям, умениям фиксировать информацию (конспектирование, тезирование, аннотирование, реферирование и пр.), коммуникативным умениям, креативным умениям (моделирование словесно-логическое и структурно-логическое), поисковым умениям (умениям находить необходимую информацию; путей, способов решения определяемой проблемы, поиск средств (идеальных и материальных) для реализации решений и т. д.).

профессионально-педагогической культуры², где индивидуальный вектор развития каждого субъекта социально-образовательного пространства лежит в плоскости репродуктивно-продуктивной деятельности, отражающей неповторимость, уникальность, обусловленную своевременность субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

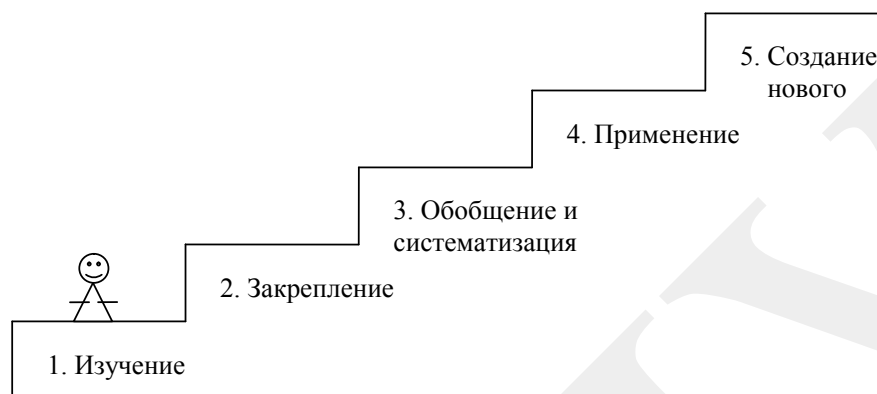


Рисунок 1 – Модель перехода от репродуктивного к продуктивному обучению

Если условно разбить на две части весь процесс обучения и выделить репродуктивное и продуктивное обучение, то можно предложить вниманию RP-технологии, особенности моделирования которой отвечают индивидуально- и социально-педагогическим запросам. На рис. 1 представлена модель уровневого обучения или модель перехода от репродуктивного обучения к продуктивному, где имеется пять ступеней. Ступени 1–4 – это ступени репродуктивного обучения, 5-я ступень – это ступень продуктивного обучения, на нее невозможно перейти без прохождения первых четырех.

RP-технология условно содержит два уровня: R – репродуктивный и P – продуктивный уровни, содержащие разнообразные вариации особенностей данных видов обучения, выделяющих специфические цели, методы, принципы, средства и результаты. Этих два условно-выделяемых уровня можно представить в различных многоуровневых и разноуровневых моделях: рис. 1, 2, 3.

² Под профессионально-педагогической культурой понимается:

- специфическая характеристика (может быть определена уровнем или степенью) образованности и воспитанности субъекта педагогической деятельности (педагога), характеризующая его с различных сторон или аспектов педагогического взаимодействия, где условно выделяют две составляющие единого процесса: ценностную и знаниевую, которые и предопределяют исход всех субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в структурах профессиональной деятельности педагога;
- культура создания и реализации условий для профессионального самоопределения, самосовершенствования и самореализации субъектов педагогического взаимодействия в системе поли-субъектных, полиструктурных отношений в социальном и социально-педагогическом континууме, отражающих разнообразные аспекты аксиомеологических структур рассматриваемого феномена;
- результирующий элемент сложения культуры самостоятельной работы и культуры социально-педагогического взаимодействия.



Рисунок 2 – Модель уровневого обучения, в основе которой лежат 4 уровня (по В. П. Беспалько)

Реализация различных моделей уровневого обучения обеспечивает потребностно-деятельностное, обусловлено синергетическое формирование и развитие субъекта образовательного пространства, где, несомненно, значимую долю составляют такие процессы, как профессиональное становление, самосовершенствование и самореализация личности педагога и педагога-психолога, а RP-технология является средством, обеспечивающим достижение необходимого результата.

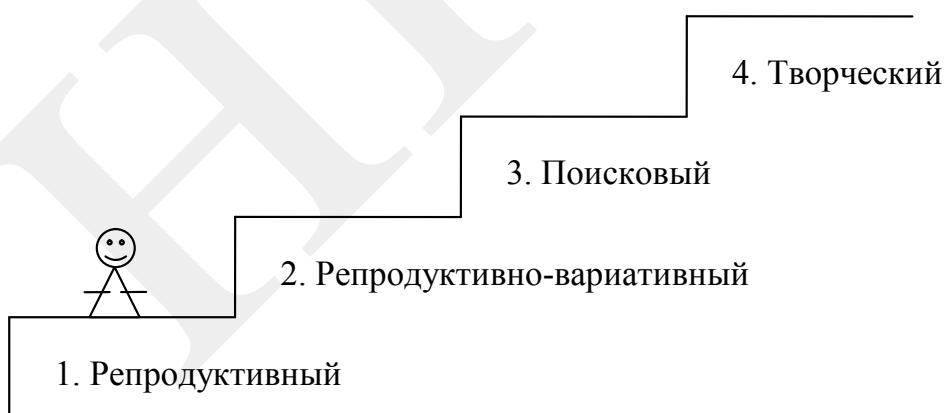


Рисунок 3 – Модель уровневого обучения, в основе которой лежат 4 уровня (по П. И. Пидкасистому)

Итак, под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикует-

ся репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы, профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями* понимается система уровней заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т. д.

Реализация RP-технологии педагогического взаимодействия в структуре занятий педагогического блока обеспечивает формирование и развитие культуры самостоятельной работы и профессионально-педагогической культуры современного педагога и педагога-психолога. Курс «Теория обучения» у студентов педагогов-психологов и курс «Дидактика. Педагогические технологии» предусматривает следующий вариант реализации RP-уровней RP-технологии педагогического взаимодействия: R-уровень: контрольные вопросы, дидактический тест, контрольная работа; P-уровень: творческий проект³, электронная презентация творческого проекта, моделирование дефиниций категории «обучение» с точки зрения изученных методологических подходов, решение занимательных задач.

Рассмотрим особенности выполнения и защиты творческого проекта.

Защита творческого проекта проводится по анализу следующих элементов:

Введение

– **Актуальность исследования** (Отражается насущная необходимость всего того, что исследователь актуализирует в своей работе. Обоснованно,

³ Творческий проект – это форма профессионального самовыражения студента, в которой он демонстрирует специфические черты (особенности) своей деятельности по определенному предмету или дидактическому курсу, в результате чего формируются культурологические структуры деятельности (культура самостоятельной работы, коммуникативная культура, профессиональная культура, культура умственного труда и т. д.) [8].

Творческий проект – это самостоятельно выполненная работа студента, в ходе которой он демонстрирует свои знания, умения и навыки по анализу, синтезу, поиску нового, креативные способности и возможные пути и особенности реализации разработанного [8].

Творческий проект в системе педагогического образования – это форма профессионально-педагогического самовыражения, характеризующая определенный уровень культуры научно-исследовательской деятельности и научно-методической работы, методологической культуры и профессионально-педагогической культуры, предопределяющих акси- и акметраектории личностного развития в системе социокультурных связей и отношений [8].

точно, логично, последовательно, грамотно, достаточно, избыточно, тактично, строго придерживаясь всех правил психолого-педагогического взаимодействия, автор подводит нас к несоответствию, четко поставленному в проблеме).

– **Проблема исследования** (Формулируется несоответствие, выявленное в ходе исследования, которое автор пытается решить в процессе своей работы. В данном случае возможно использование следующих терминов при формулировании проблемы: задатки, способности, склонности, желание, интерес, мотивация, результат, деятельность, взаимодействие и пр. А также проблема исследования должна быть переформулирована на язык постановки проблем исследования в педагогике – в вопросительном высказывании.

Примеры:

– Наблюдаемое несоответствие потребностей учащихся в применении своих сил и возможностей ставит следующую **проблему исследования**: Каковы механизмы педагогического взаимодействия и нормативно-правовые акты, обеспечивающие жизнеспособность педагогических систем, методик и технологий взаимодействия?

– Противоречие между уровнем обученности учащихся и необходимым уровнем знаний, умений и навыков для осуществления обучения, самообучения и самообразования ставит следующую **проблему исследования**: Каковы педагогические средства, повышающие культуру самостоятельной работы в системе среднего и высшего образования?

– Система среднего неполного и среднего полного образования в конце XX в. стала терять позитивные ориентиры в формировании потребности учащихся в выборе профессии, отражающей социальный заказ и учитывающей индивидуальные особенности личности, в том числе такие его компоненты, как уровень культуры самостоятельной работы, уровень притязаний и уровень мотивации деятельности. Но без формирования культуры выбора профессиональной ориентации ученики в большей своей массе вынуждены неоднократно менять свою профессию или быть неудовлетворенными ею и продолжать работать по выбранному направлению, что отрицательно сказывается на психосоматическом состоянии человека как субъекта своей деятельности и культуры взаимодействия.

Проблема исследования. Каковы психолого-педагогические средства в системе среднего образования, обеспечивающие поддержку профильного обучения учащихся?

– Средняя школа должна формировать у современной молодежи (своих выпускников) трудолюбие, интерес к выбору профессии, уважение к различным ценностям трудового воспитания, морально-нравственную культуру, широкий кругозор, обуславливающий светский характер получения образования и учет культурно-исторического опыта в системе социального взаимодействия. Но, к сожалению, растет количество учащихся, не желающих ни учиться, ни работать, а получать материальные блага асоциальными способами.

Проблема исследования. Каковы особенности организации психолого-педагогической работы с учащимися, не проявляющими интереса к профильному обучению или имеющими девиантные формы социокультурных взаимоотношений, приводящих к асоциальным последствиям и исправительно-трудовым формам социального воздействия?

– Трудовая подготовка учащихся в системе среднего полного и среднего неполного образования в современном социокультурном континууме обусловлена рядом противоречий:

– нежелание учащихся самостоятельно пополнять систему знаний, умений и навыков (организовывать процесс самосовершенствования) и требования, предъявляемые обществом к субъектам-носителям культуры и труда;

– потребительское отношение к различным благам на протяжении формирования и развития учащихся;

– неустойчивые системы ценностей, находящиеся в противоречии с системами ценностей родителей и учителей;

– девиантные формы поведения, обуславливающие способ самовыражения и формирование мировоззрения;

– нестабильность общественных отношений как в целом, так и в системе среднего неполного и среднего полного образования, которые ставят следующую **проблему исследования:** Каковы механизмы современной профессиональной подготовки в системе среднего неполного и среднего полного образования, обеспечивающие полноценное развитие и формирование личности в трех направлениях: 1) человек-труженик, 2) человек-гражданин, 3) человек-семьянин?

– Новые условия порождают новые требования, которые в свою очередь моделируют новые средства, методики и технологии педагогического взаимодействия, позволяющие решить поставленные цели и социально, исторически обусловленные проблемы в системе среднего и высшего профессионального образования.

В связи с этим можно выделить следующие противоречия между:

– требованиями государственной политики в области среднего и высшего профессионального образования и готовностью средней и высшей профессиональной школы работать в новых, нестандартных условиях социально-педагогического взаимодействия, обеспечивающих формирование и развитие учащегося как субъекта новых экономических (рыночных) взаимоотношений;

– социокультурными условиями взаимодействия и индивидуальным, личным призванием, кругом профессиональных интересов со стороны субъектов-получателей среднего и высшего профессионального образования;

– реально существующим уровнем профессиональной культуры, профессиональной компетентности выпускников среднего и высшего профессионального образования и тем уровнем, который обеспечивает необходимую подготовку конкурентоспособных и профессионально-мобильных выпускников в системе среднего и высшего образования.

Проблема исследования. Несоответствие системы психолого-педагогического и методолого-экономического обеспечения педагогического процесса среднего и высшего профессионального образования новым требованиям и условиям социально-педагогического взаимодействия определили следующую проблему исследования: Каковы педагогические условия и средства, обеспечивающие подготовку конкурентоспособных и профессионально-мобильных выпускников средних и высших учебных заведений?).

– **Тема исследования** (Тема может быть сформулирована, как «Уровневое обучение в структуре изучения темы...», «Изучение темы «...» в курсе ... с использованием уровневого обучения», «Разноуровневое изучение темы...»).

– **Объект исследования** (Что или кто рассматривается в процессе исследования? Обычно выбирается на основе анализа темы. Возможно, что объектом исследования будет разноуровневая технология, состоящая из 3-х или 4-х уровней).

– **Предмет исследования** (Как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты, функции, принципы, методы, формы, средства и их взаимосвязи раскрывает данное исследование? Предмет исследования отражен в структурном содержании исследовательской работы, т. е. терминологический аппарат, описываемый предмет исследования, широко и полно представлен в расширенном плане, называемом в данном случае, – содержанием или оглавлением научной работы. Возможно, что в данной работе предметом исследования будет система уровней (разноуровневых) заданий, обеспечивающих реализацию условий и учет особенностей разноуровневого обучения в рамках моделируемой и реализуемой на практике технологии обучения, состоящей из...).

– **Цель исследования** (Какой результат исследователь намерен получить? Каким он его видит? Цель – это то, к чему стремятся, цель всегда формулируется одна. В рефератах, курсовых и дипломных работах цель может быть сформулирована сугубо для собственной педагогической, психолого-педагогической, методической деятельности и практического осуществления чего-либо. В данной работе цель может быть сформулирована следующим образом: Разработать уровневую (разноуровневую) технологию изучения темы <...>, способствующую оптимальному изучению материала)

– **Задачи исследования** (Что нужно сделать для того, чтобы цель была достигнута или решена? Задачи – это дробленая цель. В данной работе можно сформулировать следующие задачи исследования:

1. Актуализировать необходимость уровневого (разноуровневого) обучения в процессе взаимодействия ПРЕПОДАВАТЕЛЬ↔СТУДЕНТ (УЧИТЕЛЬ↔УЧЕНИК).

2. Выделить спектр проблем, связанных с использованием уровневого (разноуровневого) обучения при изучении темы <...>.

3. Проанализировать теоретический и практический материал по организации и планированию уровней (разноуровневых) технологий.

4. Изучить особенности репродуктивного обучения.

5. Разработать опорный конспект темы...

6. Разработать систему контрольных вопросов по теме...
7. Разработать дидактический тест по теме...
8. Изучить особенности репродуктивно-вариативного обучения.
9. Разработать систему заданий, обеспечивающих оптимальное усвоение второго уровня (репродуктивно-вариативного).
10. Изучить особенности поисковой деятельности в процессе обучения.
11. Предложить тематику докладов, рефератов со списком литературы, позволяющих эффективно на третьем (поисковом) уровне изучить тему.
12. Изучить особенности творческой деятельности в процессе обучения.
13. Смоделировать четвертый уровень (творческий), содержащий в себе разнообразные формы, методы, задания, подчеркивающие неординарность мышления составителя и учеников.
14. Обосновать систему оценок и отметок в процессе контроля знаний, умений, навыков, выбрав шкалу, позволяющую эффективно отражать результат деятельности и возможность перехода на традиционную пятибалльную систему оценки.
15. Разработать электронный учебник по теме «...»).

– **Гипотеза исследования** (Что неочевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?)

В общем случае гипотеза – это «предположительное знание», которое в случае истинности гипотезы становится в дальнейшем теорией, законом, принципом и т. д.

Структура гипотезы полностью совпадает по структуре с полным условным оператором в формальных языках (если... то... иначе...).

Гипотеза может быть простой и составной. Простая гипотеза – это использование одного условного оператора, а составная гипотеза – это использование или вложенной структуры полного условного оператора, или использование операторов «или», «и», «не».

Гипотеза исследования может быть сформулирована с использованием терминов – эффективно, оптимально, достаточно, необходимо, своевременно, обоснованно и т. д.).

– **Методы исследования** (Методы исследования теоретического уровня – анализ, аналогия, синтез, обобщение, логические методы исследования, моделирование, шкалирование, ранжирование, параметрические и непараметрические методы математической статистики, и эмпирического уровня – анкета, беседа, интервью, наблюдение, опытная проверка, тест, эксперимент. Возможно, что в данной работе это будут: теоретический анализ и синтез литературы, моделирование).

– **Методологическая основа исследования** (В методологической основе записывают методологический подход, теории, концепции, используемые при раскрытии темы исследования. В данной работе может быть заложен индивидуально-деятельностный или личностно-деятельностный подход, опирающийся на систему принципов взаимодействия...).

– Основная часть оценивается по следующим критериям: грамотность, логичность, цельность, необходимость, достаточность, не избыточность, разнообразие, соответствие ГОС.

- Заключение (должно быть написано по элементам введения).
- Литература (библиографические данные (список литературы) должны быть оформлены в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к оформлению библиографических источников – ГОСТ 7.1-2003).

– Презентация выполненного проекта (желательно средствами Microsoft PowerPoint), которая наглядно демонстрирует все достоинства разработанного.

Все элементы продуктивной составляющей RP-технологии педагогического взаимодействия иллюстрируют результат формирования и развития культуры самостоятельной работы и социально-педагогического взаимодействия. Так, кроме опубликованных творческих проектов на электронных носителях [3; 6; 8–10], были опубликованы определения категории “обучение”, моделированные студентами, были опубликованы в работах [6–10], количество дефиниций за 2005–06 уч. г. составило 106 [6], за 2006–07 уч. г. – 396 определений, что в сумме составляет 502 определения [9], в 2008 г. учебное пособие «Обучение как категория педагогики было переиздано с 616-ю определениям категории “обучение” [10].

Моделирование как метод и средство формирования и развития культуры самостоятельной работы у студентов-педагогов и педагогов-психологов имеет ряд преимуществ:

- выявление и осознание спектра аксиологических структур личности в процессе полисубъектных взаимоотношений, опосредованных социокультурными нормами, традициями и потребностями;
- формирование и развитие интереса и мотивации к проблемам изучаемого курса и педагогики в целом;
- формирование сферы профессионально-педагогического творчества и сотрудничества, опосредованной социальным заказом и индивидуально-личностным развитием студента;
- развитие профессионально-педагогического мышления, профессионально-педагогической культуры и компетенций посредством практико ориентированной работы со студентами;
- повышение качества обучения и научно-исследовательской деятельности студентов.

Уровневое построение изучение разделов современной педагогики позволяют создать условия для объективного, оптимального, социально и личностно обусловленного формирования и развития профессионально-педагогической культуры и компетентности будущего педагога, учителя, психолога. Этот факт подтверждают следующие компоненты педагогической деятельности:

- наличие творческих проектов, приведенных в качестве примеров к учебным и учебно-методическим пособия на электронных носителях (CD), где сами творческие проекты являются примерами и средствами фасилитации изучения материала, а также методическими разработками, использующимися в процессе воспитательной, социально-педагогической, профориентационной и научной работы [6–10; 11–15];
- наличие статей, написанных студентами-педагогами и студентами-психологами совместно с педагогом или самостоятельно [4; 16];

- наличие учебных и учебно-методических пособий, качественно и количественно пересматривающих содержание и наполнение лекционно-семинарских занятий в соответствии с ГОС и потребностями, возможностями и ограничениями субъектов педагогического взаимодействия [3; 6];
- проведением ежегодных студенческих научно-практических конференций и награждением лучших творческих работ студентов [3–16];
- ростом продуктивности научно-педагогической деятельности студентов-педагогов и, как следствие, отчетов по итогам педагогических практик на III, IV и V курсах в соответствии с перечнем заданий, выносимых на педагогическую практику, утвержденных кафедрой теории и методики профессионального образования и таких студенческих научных работ, как курсовые работы, выпускные квалификационные работы [11];
- возможности сдачи итоговых государственных испытаний по творческим проектам [14; 15].

Реализация моделей RP-уровней RP-технологии педагогического взаимодействия лично-стно, акме-, акси-, деятельностно, культурологически, социально востребована в той мере, в которой она удовлетворяет потребности двух сторон воспитательно-образовательного процесса, не являясь панацеей от всех бед, а только одним из возможных вариантов педагогического взаимодействия со студентами, уровень потребностей которых лежит в сфере гуманно-личностных, аксиакмеологических отношений, она будет совершенствоваться в той мере, в которой будут возникать проблемы с теми, кто не является включенным в данный перечень субъектов деятельности.

Библиографический список

1. **Козырева, О. А.** Теория и практика уровневого обучения [Текст]: учеб.-метод. пособие для студентов, аспирантов, учителей и слушателей ИПК./ О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 207 с.
2. **Козырева, О. А.** Программа и контрольно-измерительные материалы курса «Дидактика. Педагогические технологии» [Текст]: учеб.-метод. пособие для студентов педагогических вузов./ О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 121 с.
3. **Козырева, О. А.** Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования [Текст]: учебно-методическое пособие / О. А. Козырева. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – 427 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 5-7291-0418-9.
4. **Козырева, О. А.** Некоторые аспекты изучения темы: «Самостоятельная работа» в курсе: «Дидактика. Педагогические технологии» [Текст]/ О. А. Козырева, Е. В. Филиппова // CD: Самостоятельная работа студента: организация, технологии, контроль : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, ОГУ, 2005.
5. **Козырева, О. А.** RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования [Текст]: монография. / О. А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА, МОУ ДПО ИПК, 2007. – 385 с. – ISBN 5–85117–239–8.
6. **Козырева, О. А.** Теория обучения. Педагогические технологии : программа и контрольно-измерительные материалы [Текст]: курс занятий для студентов педаго-

гических специальностей / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2007. – 359 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–270–0.

7. **Козырева, О. А.** Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога [Текст]: монография / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 374 с. – ISBN 978–5–85117–411–7.

8. **Козырева, О. А.** Моделирование как социально-педагогический феномен : курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов [Текст]/ О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. – 627 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–226–3.

9. **Козырева, О. А.** Обучение как категория педагогики [Текст]: учебное пособие / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2007. – 91 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–302–8.

10. **Козырева, О. А.** Обучение как категория педагогики [Текст]: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 111 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–355–4.

11. **Кундозерова, Л. И.** Научная работа студентов [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2008. – 94 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–397–4.

12. **Кундозерова, Л. И.** Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности 033100 – «Физическая культура» (педагогический компонент) [Текст]: учебное пособие для студентов специальности 033100 – «Физическая культура», квалификации – «педагог по физической культуре» / Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева, Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : КузГПА, 2008. – 65 с. [+приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–395–0.

13. **Кундозерова, Л. И.** Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности «032200.00 – «Физика с дополнительной специальностью информатика»» [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов специальности «032200.00 – «Физика с дополнительной специальностью информатика», квалификации – «учитель физики и информатики»» / Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева, Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : КузГПА, 2007. – 50 с. [+ приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–273–1.

14. **Кундозерова, Л. И.** Методические рекомендации для подготовки к итоговым государственным испытаниям по педагогике студентам специальности 032100.00 – «Математика с дополнительной специальностью информатика» [Текст]: учебное пособие / Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева, Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : КузГПА, 2008. – 45 с. [+приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–385–1.

15. **Кундозерова, Л. И.** Методические рекомендации для подготовки к итоговым государственным испытаниям по педагогике студентам специальности 033100 – «Физическая культура» [Текст]: учебное пособие / Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева, Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк : КузГПА, 2008. – 50 с. [+прил. на CD]. – ISBN 978–5–85117–393–6.

16. **Козырева, О. А.** Психолого-педагогическая антропология [Текст]: учебное пособие для студентов специальности «031000 – «Педагогика и психология»» / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. – 266 с. [+ приложение на DVD]. – ISBN 987–5–85117–381–3.

УДК 378.14

Коновалова Нина Геннадьевна

Доктор медицинских наук, проректор по научной работе Кузбасской государственной педагогической академии, Konovalovang@yandex.ru, Новокузнецк

Урбанский Александр Сергеевич

Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой дерматовенерологии Кемеровской государственной медицинской академии, dermakem@mail.ru, Кемерово

**ОБУЧЕНИЕ КЛИНИЧЕСКИМ УМЕНИЯМ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ДИАГНОСТИЧЕСКОГО АЛГОРИТМА**

Konovalova Nina Gennadievna

Doctor of the medical sciences, vice-rector on science of the Kuzbass state pedagogical academy, Konovalovang@yandex.ru, Novokuznetsk

Urbanskiy Alexander Sergeevich

Candidate of the medical sciences, assistant professor, manager of the pulpit of skin and venereal disease of the Kemerovo's state medical academy, dermakem@mail.ru, Kemerovo

**EDUCATION TO CLINICAL SKILLS STUDENT MEDICAL HIGH
SCHOOL WITH USE THE DIAGNOSTIC ALGORITHM**

Актуальность. Система образования сегодня ставит требование формирования профессиональной компетентности у студентов вуза. Под профессиональной компетентностью понимается «система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня» [1; 2]. Применительно к выпускникам лечебных факультетов медицинских вузов это, прежде всего, умение ставить диагноз и лечить больных с учетом индивидуальных особенностей пациента и течения заболевания.

Медицина до настоящего времени во многом является не только наукой, но и искусством. Поэтому именно в медицине важно научить студента практическим навыкам, умению применять их в конкретной клинической ситуации, мыслить у постели больного, то есть, положить начало формированию профессиональной компетентности врача. Поэтому 70% времени практического занятия при изучении клинических дисциплин уделено работе с пациентами. Компетентность студента проявляется умением общаться с пациентом, самостоятельно поставить диагноз, но именно эти навыки сформировать и проконтролировать у каждого наиболее сложно. Проверить клиническое мышление, в частности, диагностические навыки каждого студента в группе из 11–13 человек не всегда представляется возможным, поэтому курация проводится в микрогруппах в составе 2–4 студентов на одного пациента.

Цель работы: оценка эффективности обучения клиническим умениям студентов медицинского вуза путем использования графического диагностического алгоритма в виде блок-схемы.

Материал и методы. Исследование проводилось на кафедре дерматовенерологии Кемеровской государственной медицинской академии в течение 4 лет с 2005–2006 до 2008–2009 учебный г. В исследовании приняли участие 240 студентов (20 учебных групп) четвертого курса лечебного и педиатрического факультетов. Экспериментальную группу составили 120 студентов, контрольную – другие 120. Занятия во всех группах проводил один преподаватель по одной образовательной программе. В экспериментальной группе контроль умения постановки диагноза больному проводили с использованием графической формы алгоритмов в виде блок-схем [3]. Для каждого заболевания, включенного в образовательную программу, была составлена блок-схема, которая включала от 5 до 15 критериев диагноза в зависимости от заболевания. Критерии представляли собой патогномоничные признаки заболевания, соответствующие стандартной схеме обследования (жалобы, анамнез, локальный статус, клинические пробы, лабораторные критерии), соединенные пошагово логической связью. Если симптоматика, выявленная у пациента, укладывалась в блок-схему, студент выставлял пациенту соответствующий диагноз. Если признаки не укладывались в схему, студент переходил к алгоритму другого заболевания в соответствии с логикой дифференциальной диагностики данной блок-схемы.

Во время практических занятий студентам обеих групп проводили контроль теоретических знаний путем ответов на тестовые вопросы, решения ситуационных задач и предлагали курацию тематических больных.

Каждому студенту экспериментальной группы выдавали блок-схемы с алгоритмами диагностики и предлагали пациента для индивидуальной курации. Студенты контрольной группы курировали больных общепринятыми методами с использованием учебников и конспектов лекций. Курацию одного пациента предлагали 3 студентам контрольной группы. Учитывали общее время работы студентов с пациентами, время, потраченное на курацию, продолжительность доклада одного пациента, общее время клинического разбора, количество ошибок и неточностей при постановке диагноза, количество студентов, получивших зачет по умениям и навыкам в течение занятия.

Результаты и их обсуждение. Различий в ответах на тестовые вопросы и в решении ситуационных задач у студентов экспериментальной и контрольной групп выявлено не было. По методике и результатам курации пациентов студентами контрольной и экспериментальной групп выявлены существенные различия.

Время курации одного пациента студентом экспериментальной группы составило от 5 до 16 минут, в среднем 10 минут. У студентов контрольной группы курация одного пациента занимала от 13 до 28 минут, в среднем – 21 минуту.

Продолжительность доклада пациента в экспериментальной группе составила от 3 до 7 минут, в среднем – 5 минут. В контрольной группе продолжительность доклада пациента составила в среднем 15 минут (разброс от 11 до 20 минут).

Общее время работы студентов с пациентами было одинаково в обеих группах и составило 125 минут, или 75% времени практического занятия. За это время каждый студент экспериментальной группы успевал индивидуально провести курацию пациентов по каждой из изучаемых на занятии нозологий, сделать соответствующие записи в рабочих тетрадях с использованием графического алгоритма, сделать доклад одного клинического случая. Студенты контрольной группы за это же время успевали в составе микрогруппы из 3 человек провести курацию одного пациента, сделать запись в тетрадях и доклад.

У студентов экспериментальной группы количество ошибок и неточностей в докладе составило 3–5, а у студентов контрольной группы – 7–9. Ошибки студентов экспериментальной и контрольной групп не различались по содержанию: наиболее трудным оказалось описание клинической картины профессиональным языком и проведение дифференциальной диагностики.

Студенты экспериментальной группы в 79% случаев верно ставили диагноз, в 21% диагноз нуждался в коррекции. Студенты контрольной группы выставляли верные диагнозы в 60% случаев, а в 40% диагнозы нуждались в коррекции.

В экспериментальной группе все студенты в течение занятия успевали курировать пациентов с каждой из изучаемых на занятии нозологий и доложить одного пациента, поэтому они демонстрировали знания и умения у постели конкретного больного, формируя свою компетентность в этом вопросе, и получали индивидуальную оценку своего труда.

В контрольной группе студенты работали с пациентами в составе микрогрупп. При этом наименее успешные студенты не успевали актуализировать свои знания, продемонстрировать умения и сформировать компетентность. Преподаватель оценивал эффективность труда микрогруппы в целом. Поэтому все члены микрогруппы часто получали одинаковую оценку, заслуженную наиболее успешными из них.

Контроль доклада каждого студента экспериментальной группы оказался возможен, благодаря использованию графических алгоритмов в виде блок-схем в рабочих тетрадях.

Использование блок-схемы ограничивает информационное пространство поиска изучаемой темой, задает профессиональные формулировки. Блок-схема содержит перечень анамнестических данных, симптомов болезни, клинических проб, лабораторных критериев, объединенный логической связью. Сюда же входит перечень нозологий, подлежащих дифференциальной диагностике, и признаков, по которым она проводится. Использование блок-схемы позволяет избежать лишних вопросов пациентам, обратить внимание на наличие или отсутствие клинических признаков заболевания

(морфологических элементов сыпи), избежать наиболее частых ошибок, выполнить все необходимые пробы. В результате курация пациента занимает меньше времени и проходит более эффективно, о чем свидетельствует меньшее количество ошибок в докладах и неверных диагнозов. Постановка неверного диагноза предполагает дополнительные затраты времени студентов на повторную курацию и доклад пациента с аналогичной нозологией, затраты времени преподавателя на контроль доклада студента.

Использование блок-схемы при докладе пациента структурирует изложение клинической картины и дифференциального диагноза, строго определяет профессиональную терминологию, способствуя формированию профессиональной компетентности студента. Доклад по блок-схеме более информативен и занимает меньше времени, чем доклад в свободной форме.

Заключение. Использование графической формы диагностических алгоритмов в виде блок-схем позволило: уменьшить время курации пациентов студентами в 2 раза; сократить время доклада пациента в 3 раза; уменьшить количество повторных кураций и докладов пациентов в 2 раза. В результате у каждого студента появилась возможность выполнить индивидуальную курацию и доклад пациента по каждой изучаемой нозологии, формируя свою профессиональную компетентность; а у преподавателя появилась возможность проконтролировать умения каждого студента по каждой изучаемой теме у постели больного.

Библиографический список

1. **Запрудский, Н. И.** Технология педагогических мастерских. [Текст]/ Н. И. Запрудский. – Мн.: АПО; Мозырь: ООО ИД “Белый ветер”, 2002. – 25 с.
2. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст]/А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
3. **Урбанский, А. С.** Алгоритм действий по диагностике и лечению инфекций, передаваемых половым путем [Текст]: учебно-методические рекомендации для врачей./ А. С. Урбанский. – Кемерово, 2005. – 28 с.

Кулеш Ирина Николаевна

*Ассистент кафедры алгебры, геометрии, теории и методики обучения математике
Кузбасской государственной педагогической академии, kin79@mail.ru, Новокузнецк*

**КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ**

Kulesh Irina Nicolaevna

*Assistant of algebra, geometry, theory and methodology of teaching mathematics Kuzbass
State Pedagogical Academy, kin79@mail.ru, Novokuznetsk*

**CONSTRUCTION OF MODELS OF FORMATION
OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF GEOGRAPHY**

Значимость компетентности специалиста в будущей профессиональной деятельности предполагает развитие ее в образовательном процессе вуза. Несомненным остается тот факт, что в условиях информатизации и технологизации гуманитарного знания потребность в специалистах с развитой математической компетентностью растет.

Одной из причин недостаточной изученности проблемы формирования математической компетентности будущих учителей географии является недооценка значимости этого личностного качества для их будущей профессиональной деятельности. Насыщение географического знания математическими интерпретациями в экологической, природоохранной, метеорологической сферах следует рассматривать как усиливающуюся тенденцию современного развития общества. Для современного учителя особо значимой является исследовательская составляющая его профессиональной деятельности: он должен не только обеспечить углубленное изучение предмета, но и развивать творческие способности школьников, формировать их основные умения и навыки учебно-исследовательской деятельности. Поэтому математическая компетентность будущего учителя географии является важным условием обеспечения качества его исследовательской деятельности, в связи с чем возникает необходимость исследования процесса формирования математической компетентности у будущих учителей географии.

Термин «математическая компетентность» довольно широко используется в педагогической литературе применительно к учащимся средней школы. В толковании его содержания выделяют два подхода.

Первый подход связан с пониманием математической компетентности как компонента интеллекта. По мнению Ч. Спирмена, интеллект есть степень успешности решения индивидом тестовых заданий любого характера,

при решении которых в области математики интеллект зачастую сводится к математической компетентности его носителя [5].

Второй подход основан на понимании математической компетентности как способности человека к практической реализации полученного им математического образования.

Для более глубокого раскрытия понятия математической компетентности обратимся к работе Э. Ф. Зеера [4]. Он определяет компетентностный подход как приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Компетентности имеют действенный практико-ориентированный характер в отличие от обобщенных универсальных знаний, поэтому они, помимо теоретических и прикладных знаний, включают когнитивную и операционально-технологическую составляющие. Приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность, поэтому в структуру компетентности входят деятельностные, процессуальные, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. В итоге он делает вывод о том, что *компетентность* – это совокупность знаний в действии, а *компетенции* – интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность или способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Под «метапрофессиональными качествами» понимаются такие качества личности специалиста, которые «эксплуатируются» в группе смежных и разнопрофильных профессий.

К таким метапрофессиональным качествам можно отнести математическую компетентность будущих учителей географии.

Исходя из вышеизложенного, понятие математической компетентности будущих учителей географии определим следующим образом: математическая компетентность будущих учителей географии – это результат овладения определенным комплексом теоретических и практических знаний, который реализуется через индивидуально выработанные стратегии применения математического аппарата в образовательной, учебно-исследовательской, профессиональной деятельности, способности адаптировать полученные математические знания на необходимое направление в области географической науки.

Математическая компетентность будущих учителей географии, как, впрочем, и любая компетентность, является сложным образованием, включающим в себя несколько видов компетентности как ее компонентов. Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

И. И. Бондаренко [2] рассматривает математическую компетентность студентов гуманитарного профиля и выделяет пять её компонентов (позна-

вательный, общекультурный, мотивационный, прикладной, утилитарный), которые соотносит с видами общеобразовательной практики.

Т. А. Долматова [3] рассматривает математическую компетентность будущего учителя биологии и выделяет такие её компоненты как мотивационный (личностный), когнитивный (теоретический) и деятельностный (практический), обеспечивающие готовность выпускника осуществлять профессиональную деятельность.

О. В. Аверина [1], изучая профессионально-математическую компетентность выпускника экологического факультета, выделяет аспекты (когнитивно-эвристический, экспериментально-исследовательский и деятельностно-поведенческий), наиболее значимые для решения задач в сфере экологического и природоохранного труда.

С учетом этих аспектов О. В. Аверина, выделяет следующие компоненты профессионально-математической компетентности:

- аксиологический компонент (принятие на индивидуальном уровне необходимости специальной математической подготовки специалиста);
- гностический компонент (овладение прикладными математическими технологиями и комплексность освоения математического аппарата, применяемого в будущей профессиональной деятельности);
- процессуально-технологический компонент (овладение вариативным математическим аппаратом, применяемым в различных специализациях природоохранной деятельности и сформированность навыков использования математических технологий для решения прикладных задач экологической деятельности).

В отличие от О. В. Авериной для выделения компонентов математической компетентности будущих учителей географии будем учитывать инновационные подходы, которые могут наиболее эффективно способствовать организации процесса формирования математической компетентности.

В нашем исследовании в качестве методологических оснований формирования отдельных компонентов математической компетентности будущих учителей географии выделены следующие *инновационные подходы* к ее совершенствованию: *деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, технологический и модульно-рейтинговый*.

Формирование математической компетентности будущих учителей географии будет эффективно в рамках процесса обучения его будущей профессиональной деятельности. Специальная математическая деятельность учителя географии рассматривается как один из компонентов профессиональной педагогической деятельности, направленный на формирование профессиональных, математических и методических умений. Основной целью (результатом) математической подготовки учителя географии в педвузе становятся интегрированные математические (традиционные и инновационные) знания и умения.

Согласно учебному плану специальности в Кузбасской государственной педагогической академии, средством формирования математической компетентности будущего учителя географии может выступать не только обу-

чение базовому курсу математики, но и дисциплине по выбору «Математические методы в географических и биологических исследованиях».

Компетентностный подход должен обеспечивать комплексность и непрерывность математической подготовки будущего учителя географии, непрерывность и целостность профессионально-личностного становления студента в течение всех лет обучения в вузе.

Представляется, что психологической основой совершенствования математической подготовки будущего учителя географии может быть *деятельностный подход* к обучению с выделением видов деятельности преподавателя и студентов, поскольку профессионализм педагога определяется уровнем его профессиональной деятельности. Деятельностный характер должны носить: цели обучения, выраженные в действиях студентов; содержание обучения, включающее профессионально ориентированные задачи; учебный процесс, осуществляемый в деятельности, которая адекватно отражает структуру профессиональной педагогической деятельности.

Становление учителя определяется повышением уровня его профессиональной деятельности, поэтому в математической подготовке студентов целесообразно использовать элементы *лично ориентированного подхода* к обучению. Уровни обучения должны соответствовать уровням усвоения, определяемым последовательностью процессов полного цикла учебно-познавательной деятельности: 1-й уровень (понял, запомнил, воспроизвел) – *минимальный*, 2-й уровень (применил усвоенное в стандартной ситуации) – *базовый*, 3-й уровень (перенес усвоенное в нестандартную ситуацию) – *профессиональный* уровень. Реализация лично ориентированного подхода должна проявляться в проектировании лично ориентированных целей обучения, учебных заданий, в использовании различных форм учебной деятельности, в организации контроля и оценки. Это могут быть профессионально ориентированные задачи, причем, составленные на основе данных регионоведческого характера, профессионально ориентированные задания, но в тестовой форме.

Характерные черты лично ориентированного обучения проявляются в модульном обучении, сочетающем в себе различные подходы к организации образовательного процесса. От проблемного обучения оно позаимствовало его главные особенности: проблемную подачу материала в модуле, нестандартность упражнений; от активного обучения – технологии и методы обучения, позволяющие повысить познавательную активность обучающихся. Модульное обучение обеспечивает гибкость управления образовательным процессом, включая вариативность методов и средств обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучающихся. Важным достоинством модульного обучения выступает его преемственность. Достоинством модульного обучения является отход от поточного метода обучения и переход к индивидуальной подготовке специалистов, перенос центра тяжести учебного процесса на самостоятельную работу студентов.

Для реализации личностно ориентированного подхода и обеспечения качества математической подготовки будущих учителей географии необходимо опираться на *технологический подход*, предусматривающий:

- проектирование дифференцированных целей, выраженных в действиях студента: знает ..., понимает ..., владеет ..., что обеспечивает их диагностичность;
- представление содержания обучения в виде системы дифференцированных заданий соответственно уровням сформированности математической компетентности,
- использование в организации учебных занятий различного сочетания групповой, коллективной и индивидуальной форм деятельности, лежащих в основе соответствующих педагогических технологий;
- осуществление контроля усвоения знаний и способов деятельности, характерных для педагогической технологии (тесты, задания в тестовой форме, и разноуровневые контрольные работы).

Формирование математической компетентности рассматривается нами как целостный процесс, целью которого является описание его структуры на основе выделения ведущих компонентов, связей и зависимостей между ними, что позволит обеспечить эффективность протекания процесса формирования математической компетентности и гарантированное получение запланированных результатов обучения математике.

В качестве основных структурных компонентов процесса формирования математической компетентности будущих учителей географии мы выделили мотивационно-ориентационный, когнитивно-деятельностный, коммуникативно-консультационный и рефлексивно-оценочный.

Процесс формирования математической компетентности есть процесс формирования всех его компонентов. Проанализируем возможности формирования каждого из выделенных компонентов.

Формирование *мотивационно-ориентационного* компонента математической компетентности предполагается осуществлять, через различные мотивы учебно-познавательной деятельности студентов.

В процессе решения прикладной задачи студенту будет необходимо составить и решить математическую модель географического объекта или явления, что требует использования соответствующих математических знаний и умений. Все это свидетельствует о формировании у них *когнитивно-деятельностного* компонента математической компетентности.

Взаимодействие студента и преподавателя целесообразно построить в форме диалогического общения, консультирования и коррекции, что будет способствовать развитию *коммуникативно-консультационного* компонента.

Самостоятельность студентов в рамках компетентностного подхода является одним из самых значимых качеств личности. Для того чтобы формируемые компоненты математической компетентности стали личностно-значимыми, необходимо обратить обучающегося к самому себе с использованием методов педагогической поддержки развития самостоятельной личности:

- метод самооценки – обучение адекватному оцениванию себя, своих знаний, умений и навыков (карта самодиагностики, лист рефлексии);
- метод самоорганизации – обучение самостоятельному планированию своей деятельности (лист рейтинг-контроля);
- метод самоопределения – создание ситуаций, когда обучающийся сам должен сделать выбор (выбор уровня сформированности математической компетентности);
- метод самоконтроля (использование системы тестирования на ПК в обучающем режиме).

Промежуточные и конечные результаты деятельности по формированию математической компетентности в сочетании со средствами диагностики формируют *рефлексивно-оценочный* компонент.

Процесс формирования математической компетентности у будущих специалистов изучала Н. Г. Ходырева [6]. Обращение к этой проблеме она мотивирует тем, что современное гуманитарное образование имеет интегративное качество, то есть включает в себя подготовку общекультурной и компетентной личности во многих областях, в частности, и в области математики. Она соотносит математическую компетентность с личным опытом субъекта по осуществлению математических преобразований в различных областях жизнедеятельности. Здесь же она подчеркивает необходимость развития математической компетентности будущих специалистов, указывая на то, что они должны не только знать математику, но и владеть способами получения математических фактов и их передачи другим людям, иметь навыки совершенствования математических знаний и умений. Таким образом, к математической компетентности следует отнести состав и её проявления в процессе обучения студентов.

Становление математической компетентности будущего специалиста, по мнению Н. Г. Ходыревой, происходит в три этапа. Первый этап связан с возникновением положительного отношения студента к информационным моделям и математическим знаниям. Очевидно, что мотивационная составляющая процесса формирования математической компетентности будущего специалиста позволяет ему преодолеть негативное отношение к математике и убеждение, что математика – это сложный и бесполезный в реальной жизни блок информации. Второй этап направлен на формирование содержательно-операционной сферы математической компетентности будущего специалиста, как с точки зрения ее содержания, так и областей практической реализации. Третий этап сопряжен с переходом студентов к рефлексивным и контрольно-оценочным умениям применять математические знания в информационных моделях.

Выделенные Н. Г. Ходыревой аспекты формирования математической компетентности будущих специалистов учитываются при рассмотрении этого качества личности у студентов гуманитарного профиля непедagogических специальностей. Такого рода исследования, посвященные формированию математической компетентности будущих учителей, фактически не проводились.

Смысловое наполнение компонентов процесса формирования математи-

ческой компетентности будущих учителей географии в педагогическом вузе целесообразно осуществлять на каждом из следующих этапов: ценностном, деятельностном и диагностическом.

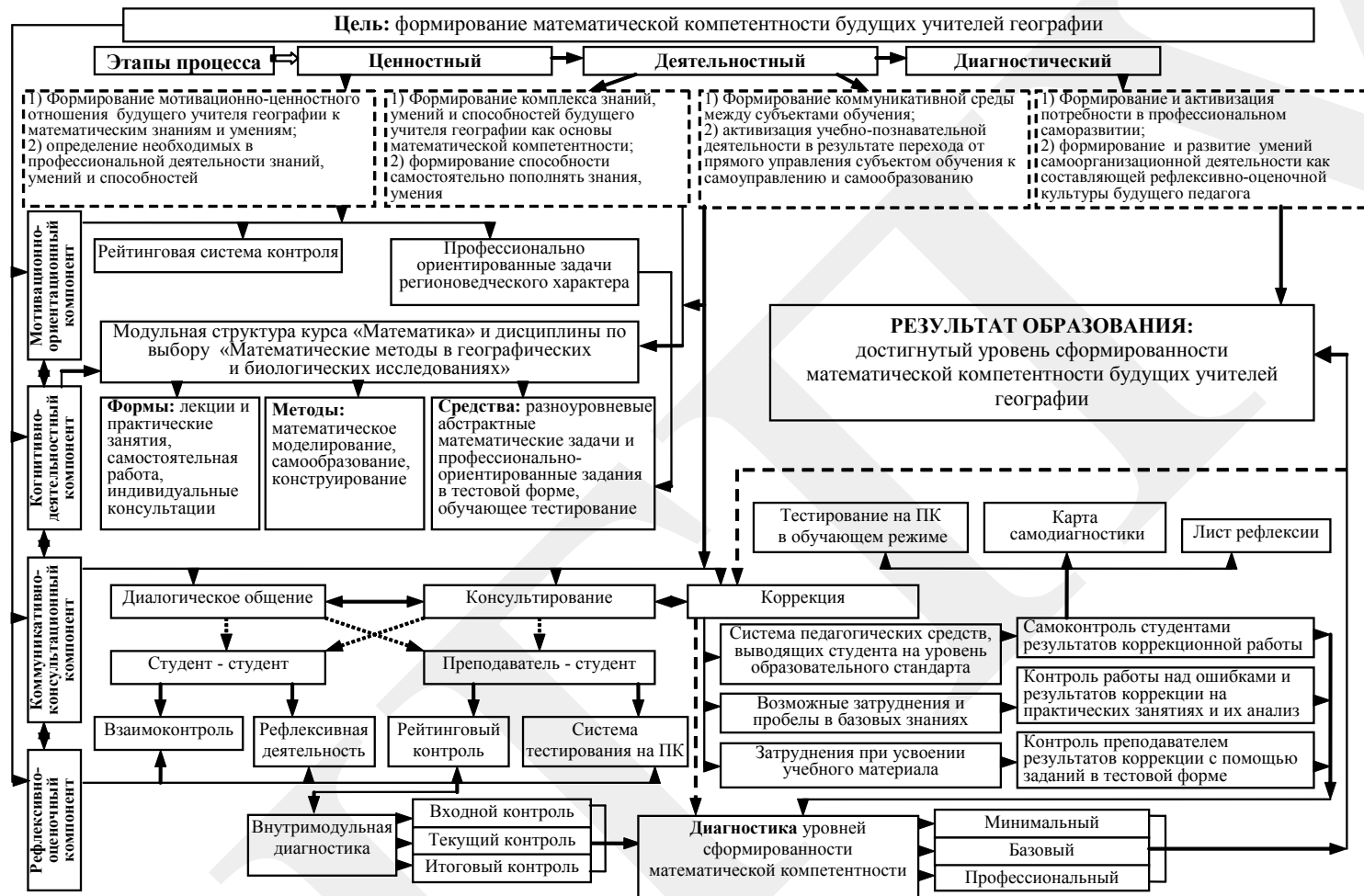
Ценностный этап нацелен на формирование мотивационно-ценностного отношения будущего учителя географии к математическим знаниям и умениям и определение необходимых в профессиональной деятельности знаний, умений и способностей. *Деятельностный* этап – наиболее продолжительный в математической подготовке будущих учителей географии, направлен на формирование комплекса знаний, умений и способностей будущего учителя географии как основы математической компетентности и способностей самостоятельно пополнять знания, умения. Особое внимание на данном этапе уделяется созданию коммуникативной среды между субъектами обучения и активизации учебно-познавательной деятельности в результате перехода от прямого управления субъектом обучения к самоуправлению и самообразованию. *Диагностический* этап связан с формированием и активизацией потребности в профессиональном саморазвитии, а также с формированием и развитием умений самоорганизационной деятельности как составляющей рефлексивно-оценочной культуры будущего педагога.

Структура математической компетентности предполагает процесс её изменения в движении от одного уровня к другому. Логика исследования позволяет нам использовать шкалу уровневой оценки, включающую в себя три степени градации: минимальный, базовый, профессиональный.

Таким образом, для формирования математической компетентности будущего учителя географии в условиях реализации комплекса инновационных подходов к обучению необходимо, чтобы:

- цели обучения включали формирование математических знаний и умений и были выражены в деятельностной форме (в действиях обучаемого) и дифференцированы по уровням усвоения;
- содержание обучения было интегрированным, т. е. включало математический материал (математику и математические методы в географических и биологических исследованиях) и было представлено в деятельностной форме (в виде разноуровневых учебных заданий);
- в организации учебного процесса был реализован компетентностный подход, использовались различные формы учебной деятельности студентов, наряду с другими средствами обучения использовался компьютер, осуществлялся дифференцированный контроль и оценка результатов обучения;
- осуществлялся технологический подход к обучению как сочетание деятельностного и модульно-рейтингового подходов в целях, содержании и организации учебного процесса с целью формирования математической компетентности будущего учителя географии в педвузе.

Выделение компонентов математической компетентности и этапов её формирования, определение комплекса инновационных подходов к обучению студентов и организации их учебно-познавательной деятельности послужило основой для построения структурно-функциональной модели процесса формирования математической компетентности (рисунок).



Структурно-функциональная модель формирования математической компетентности будущих учителей географии в условиях реализации комплекса инновационных подходов

Использование подобной модели формирования математической компетентности позволит максимизировать образовательный результат. Определение результатов образования означает переход к студентоцентрированной модели подготовки специалиста, когда акцент с содержания обучения переносится на результат, то есть на те компетенции, которые могут обеспечить возможность полноценного выполнения профессиональной деятельности. Фокусирование образовательного процесса на достижениях обучающимися заданного результата образования делает преподавателя и студента равноправными субъектами образовательного процесса со своими задачами, но с единой образовательной целью.

Библиографический список

1. **Аверина, О. В.** Формирование профессионально-математической компетентности экологов в вузе [Текст]: дис... канд. пед. наук / О. В. Аверина. – Москва, 2007. – 175 с.
2. **Бондаренко, И. И.** Развитие математической компетентности студентов гуманитарных специальностей в практико-ориентированном обучении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. И. Бондаренко. – Оренбург, 2007. – 161 с.
3. **Долматова, Т. А.** Технологический подход к обучению математике будущих учителей биологии в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Долматова. – Красноярск, 2006. – 22 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст]/ Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
5. **Спирмен, Ч.** Структура интеллекта [Текст]/ Ч. Спирмен. – М.: Наука, 1996. – 216 с.
6. **Ходырева, Н. Г.** Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе: [Электронный ресурс] / Н. Г. Ходырева // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. трудов. Вып. 3 / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Электрон дан. – Волгоград: Изд-во ВГИП-КРО, 2001. – 80 с. – Режим доступа: <http://borytko.nm.ru/papers/subject3/hodireva.htm>.

УДК 378.147:811.1:378.17

Борисова Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Кузбасской государственной педагогической академии, tvborisoval@rambler.ru, Новокузнецк

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Borisova Tatjana Vladimirovna

Candidate of Pedagogics, senior lecturer, Chair of Foreign Languages, Kuzbass State Pedagogical Academy, tvborisoval@rambler.ru, Novokuznetsk

**THE REALIZATION OF HEALTH-SAVING
PRINCIPLES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS
AT NON-LINGUISTICS FACULTIES**

В настоящее время в педагогической литературе все больше и больше утверждается мысль о снижении уровня адаптации студентов в период перехода от школы к вузу. Это проявляется в отрицательных результатах учебной деятельности студентов, в уровне их взаимоотношений в учебных группах, в росте их тревожности, в изменении в негативную сторону представлений о педагогической профессии и, как следствие, в неудовлетворенности сделанным профессиональным выбором. Высокое напряжение в учебной деятельности, отрицательные эмоции вызывают у еще недостаточно адаптированных первокурсников низкий уровень физической работоспособности, умственное утомление, невротические и неврозоподобные состояния, электрокардиографические отклонения, функциональные нарушения состояния сердца и т. д. [8].

Для решения проблемы адаптации первокурсников необходимо учитывать многие факторы: социальные, экономические, психологические, педагогические, физиологические и др.

Проблемы адаптации, переживаемые студентами первого года обучения, во многом определяются низким уровнем их саморегуляции, а также недостаточной сформированностью умений приспособляться к изменяющимся жизненным условиям. Следует отметить, что данный вид умений почти не формируется целенаправленно на этапе школьного образования [7], не уделяется достаточно внимания его развитию и в условиях профессионализации. Временный уход от проблем, вызванных разрывом с привычным окружением, освоением вузовских форм и методов обучения, общением с преподавателями и сверстниками, может быть обеспечен экспериментальным употреблением возбуждающих, наркотических или каких-то других средств для получения удовольствия, подъема настроения, торможения защитных реакций и комплексов [5].

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности и необходимости решения проблемы упреждающей адаптации студентов к профессиональной деятельности посредством разработки и применения в вузе здоровьесберегающих технологий. Для этого требуется разработка соответствующей совокупности психологических механизмов на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях личности, результатом внедрения которых станет упреждение (или смягчение) отрицательных проявлений «кризисов приспособления» [8].

Здоровьесберегающая технология – это альтернатива традиционному профессиональному образованию, акцентирующая внимание на сохранении и укреплении здоровья студентов. Данная технология предусматривает формирование у студентов когнитивных и поведенческих компетентностей, значимых для укрепления здоровья, внутренних стандартов, сопряженных с социально-приемлемыми нормами и правилами поведения; развитие у них самооффективности в творческой деятельности (убежденность человека в том, что ему по силам поведение, требуемое для достижения искомого результата) и способностей к саморегулируемому изменению. Отражение связи между верой человека в самооффективность и его здоровьем – один из принципов, который учитывается при разработке и применении здоровьесберегающих технологий. [6]. Для реализации этого принципа необходимо решить ряд психопрофилактических задач. На наш взгляд, это делать нужно уже на этапе адаптационного процесса, в рамках которого происходит резкое снижение показателей адаптированности, сопровождаемое отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований со стороны окружающей среды, а также представлений о собственной неуспешности и некомпетентности.

Исследования свидетельствуют о том, что кризис в адаптации первокурсников характеризуется значительной утратой их веры в способности успешно решать учебно-профессиональные задачи. Он обусловлен недостаточной сформированностью у студентов общеучебных компетентностей, отсутствием у отдельных из них опыта успеха в учебной деятельности или недостаточностью такого опыта, несоответствием сформированной веры в собственную успешность и компетентность их реальным учебным достижениям в вузе. Ослабление или утрата убежденности в наличии у себя компетентностей для решения предстоящих задач провоцируют ухудшение самочувствия и настроения студентов, снижение их активности. Здоровьесберегающие технологии могут разрешить дидактический кризис, а также когнитивный, эмоциональный и мотивационный кризисы в дидактической адаптации.

На наш взгляд, адаптивная система обучения (АСО), по которой работает в течение многих лет ряд преподавателей кафедры иностранных языков Кузбасской государственной педагогической академии, успешно решает задачи более ранней и бесстрессовой адаптации первокурсников к условиям вуза. АСО – это способ обучения, который обеспечивает адаптацию к

индивидуальным особенностям студентов и способствует интенсификации учебного процесса за счет изменения его структуры [4].

Не секрет, что вчерашние школьники подготовлены только к репродуктивной деятельности. В то же время, умения, необходимые для продуктивной познавательной деятельности, у них сформированы слабо. Становясь студентами, первокурсники включаются в совершенно новые формы обучения, требующие от них умения самостоятельно думать, осмысливать учебный материал, конспектировать, самостоятельно изучать первоисточники, учебную литературу, готовиться к семинарским, практическим и лабораторным занятиям и т. д.

Одной из трудностей адаптации студентов к условиям учебы в вузе является незнание рациональных приемов умственной деятельности, условий их оптимального применения, неумение работать с книгой, конспектировать лекции, правильно планировать и использовать время учебного труда и отдыха, т. е. всего того, что связано с понятием культуры учебного труда.

Поскольку в вузе не столько учат, сколько помогают учиться, то первоочередной задачей мы считаем активную помощь студентам в овладении методами систематической, вдумчивой самостоятельной работы, в ее планировании, организации и повышении эффективности. Результаты наших исследований по данной проблеме были изложены автором в более ранних публикациях [2; 3].

Научная организация труда студентов в условиях адаптивной системы обучения предусматривает установление четких норм его занятости на учебном занятии и дома. Интенсификация учебной деятельности студентов в пределах установленных норм, по мнению И. Е. Торбан, обязательно должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей каждого студента [9]. В условиях адаптивной системы обучения самостоятельная работа студентов осуществляется на каждом учебном занятии благодаря совмещению ее с индивидуальным обучением преподавателем каждого студента.

Наряду с адаптацией самой системы обучения, осуществляемой благодаря использованию сетевого плана и средств с обратной связью, преподаватель во время индивидуальной работы не только адаптируется к каждому студенту с учетом его подготовленности по иностранному языку, особенностями его мышления и конкретного психологического состояния, но и приучает студента к взаимной адаптации.

Преподаватель каждый раз меняет характер общения со студентом, чтобы студент мог затем успешно осуществлять взаимную адаптацию при работе с сокурсниками в статистических, динамических или вариационных парах.

Статическая пара, когда студент постоянно работает с одним и тем же партнером, является лишь школой обучения работе с партнером в динамических и вариационных парах. Статическая пара формируется по желанию студентов, т. к. фактор контактности и доброжелательности играет здесь решающую роль. В этой паре студенты постоянно меняются ролями “обу-

чающего” и ”обучаемого”. Они могут обучать друг друга, работая в режиме взаимообучения. Они могут контролировать друг друга в режиме взаимоконтроля. Научить студентов работать в статической паре является очень важной задачей преподавателя. Статическая пара, являясь одним из наиболее эффективных дидактических механизмов, обеспечивающих значительное повышение речевой активности каждого студента, решает одновременно психологическую проблему – регулярное общение студентов друг с другом на занятии. При традиционном обучении общение преимущественно осуществляется между учителем и одним студентом, затем со следующим и т. д. Остальные студенты вынуждены слушать ответы сокурсников и ожидать своей очереди для выхода на общение с преподавателем под наблюдением всех студентов группы. При работе в паре каждый студент получает возможность говорить, отвечать, объяснять, доказывать. Половина группы говорит одновременно! Активность студентов возрастает в 15–20 раз. Да и те, кто в данный момент слушают своих сокурсников, воспринимают его ответ с большим вниманием, участвуя активно в акте общения. Взаимоконтроль способствует воспитанию высокой нравственности, честности, справедливости, т. к. он носит обучающий характер, и взаимопомощь становится типичным видом взаимоотношений в паре, независимо от уровня подготовленности и общей обученности партнеров. Успешно работают и два “сильных”, и два “слабых”, и ”сильный” со “слабым”, продвигаясь от своего уровня вверх и помогая своему сокурснику продвинуться от его уровня к более высокому.

Динамическая пара возникла в рамках АСО как средство адаптации студентов к работе с разными партнерами. При работе в динамической паре общее задание делится между членами группы. Каждый становится “обучаемым” или “обучающим”, функции постоянно меняются. Студент должен спросить каждого и ответить каждому. Динамическая пара способствует повышению уровня адаптации друг к другу в условиях постоянной смены партнеров. В случае затруднения сразу же оказывается помощь, даются разъяснения, корректируется ошибка. Работа в динамической паре ведется без выставления оценок, главным является повышение общего уровня обученности всех студентов, поэтому в ходе работы у студентов снимается состояние тревожности. Динамическая пара в силу своих высоких адаптационных возможностей способствует формированию учебного коллектива, в котором каждый помогает каждому, каждый обучает каждого.

Вариационная пара также является одним из видов коллективной работы. Например, студенты готовят доклады на различные темы по дополнительным источникам. После проверки докладов преподаватель организует работу в вариационной паре. Каждый кратко излагает содержание своего доклада, пользуясь свернутой опорой для высказывания. Затем осуществляется обмен материалами. Тот, кто выслушал краткое сообщение, получает возможность познакомиться с полным текстом доклада и подготовиться к краткому изложению его содержания, пользуясь опорой. Содержание до-

клада излагается новому партнеру, а он излагает содержание полученного им “чужого” доклада. И вот снова обмен докладами, поворот к прежнему партнеру и так до тех пор, пока не вернется свой доклад. Данный вид работы не только способствует повышению общей информированности студентов, развивает их умение выступать не по тексту, а по свернутой опоре, но и снимает у студентов боязнь говорить на иностранном языке.

Работа в динамической и вариационной парах демократична по своей сути. Все студенты оказываются в равных условиях. Каждый компетентен по своей части и может работать с любым студентом независимо от уровня общей подготовленности. А это, на наш взгляд, способствует снятию стресса, который неизбежен при традиционной системе обучения.

Стремление оказать помощь сокурснику при всех видах коллективной работы в статических, динамических и вариационных парах становится неотъемлемым качеством каждого члена учебного коллектива. Все студенты трудятся совместно над выполнением единой задачи. Данный вид учебной деятельности создает комфортные психологические условия для студентов и оказывает положительное влияние на повышение уровня их обученности.

Исследования А. С. Границкой [4] свидетельствуют о том, что совместная работа студентов в парах не требует дополнительного времени на учебном занятии. Она развивает самостоятельность студентов, обогащает их приемами обучения. В этом плане использование материала с обратной связью имеет особое значение. Выполнение упражнений в парах, основное во взаимоконтроле, способствует развитию логики речевого высказывания, умения выделить главную мысль, умения использовать полученную информацию в процессе общения. Вырабатывается умение внимательно слушать друг друга, не перебивая говорящего, в доброжелательной форме корректировать собеседника. А это умение вносит определенный вклад в решение воспитательных задач – овладение культурой общения, умение трудиться в коллективе, контактировать с сокурсниками.

Расхождение индивидуальных особенностей студентов таково, что на продвинутом этапе, то есть, начиная со второго курса, следует решать вопрос о дифференциации обучения. Если учет индивидуальных особенностей студентов в рамках единой программы обучения позволяет обеспечить индивидуальные скорости работы и обеспечивает достижения индивидуальных уровней обученности, то расхождение в этих уровнях позволяет поставить вопрос о дифференцированном обучении.

В рамках адаптивной системы обучения дифференциация обеспечивается введением нескольких сетевых планов с разными целями обучения и разными материалами. Выбор планов и вариантов их сочетаний предоставляется студенту. Преподаватель может выступать лишь в роли советчика, если студент за этим советом обращается. Нельзя запрещать студенту с низкими показателями обученности работать по сложному варианту. Он должен сам оценить свои возможности, соотносимые с его желанием. Также не следует навязывать студенту сложные варианты, если даже он имеет высокие показатели уровня обученности.

Выделяется три типа планов, дифференцированных по целям обучения речевой деятельности. Если на первом курсе обучение всем видам речевой деятельности осуществляется в их взаимодействии, то на втором курсе выделяется обучение чтению для себя (план ЧДС), обучение чтению для других (план ЧДД), обучение устной речи (план УР).

Вариант ЧДС является обязательным для всех студентов и включает обучение чтению изучающему (аналитическому) и ознакомительному (синтетическому) чтению с точным и общим пониманием текста. В рамках этого варианта выделяются индивидуальные уровни: минимальный, повышенный и максимальный, которые соответствуют оценкам 3, 4 и 5.

Вариант ЧДД является курсом повышенной трудности. Он включает обучение всем видам перевода, реферированию, аннотированию и требует увеличения времени для самостоятельной домашней работы. Объемы обрабатываемых текстов распределяются по индивидуальным уровням (минимальный, повышенный, максимальный).

Вариант УР включает обучение говорению, аудированию и письму, как способу подготовки высказывания. Работающие по разноуровневому курсу УР студенты, начинают, как и раньше, самостоятельную работу с подготовленной речью в паре, остальные студенты в это время работают над выполнением своих программ. Коллективно-групповая работа сводится к объяснениям и рассказу преподавателя, понимание которого полезно и тем студентам, кто решил не работать по варианту УР.

Мы считаем, что работа по разноуровневым планам дает студенту гарантию получения положительной (и заслуженной!) оценки на экзамене. Уровневый контроль позволяет прогнозировать оценку на экзамене. Для студентов, выполнивших задание-максимум с высоким показателем уровня обученности, экзамен носит условный характер или вовсе отменяется. Прогнозируемость получения положительного результата, которую обеспечивает работа в условиях АСО, ограждает студента от ненужных отрицательных эмоций и переживаний, неизбежных при традиционной системе обучения.

Таким образом, работа в условиях АСО способствует появлению у студентов уверенности в высоком уровне собственной успешности и компетентности, смягчает действие стресса, снижает уровень тревожности и т. д., а сама АСО может рассматриваться как одна из здоровьесберегающих технологий, которая позволяет успешно решить ряд психопрофилактических задач. Тот факт, что с проблемами адаптации сталкивается большинство первокурсников (до 70%), позволяет утверждать, что эффективность здоровьесберегающих технологий обусловлена их применением с первых дней обучения студентов в вузе. Предполагается, что реализация подобной стратегии научения будет способствовать упреждению или смягчению отрицательных проявлений кризиса профессионального выбора, для которого характерны утрата или значительное снижение удовлетворенности выбором профессии и ухудшение представлений о ней.

Библиографический список

1. **Бандура, А.** Теория социального научения. Пер. с англ. [Текст]/ А. Бандура. / Под. ред. Н. Н. Чубарь.– СПб.: Евразия, 2000.– 320 с.
2. **Борисова, Т. В.** Адаптивная система обучения как средство организации самостоятельной работы студентов [Текст]: монография./ Т. В. Борисова. – Новокузнецк: РИО НГПИ, 2002. – 184 с.
3. **Борисова, Т. В.** Психолого-педагогические условия самообразования будущих учителей технологии и предпринимательства [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук./ Т. В. Борисова. – Новосибирск: РИО НГПУ, 2000. – 17 с.
4. **Границкая, А. С.** Рекомендации по переходу к адаптивной системе обучения. [Текст]/ А. С. Границкая. – Мытиши: Общество «Знание», 1988. – 88 с.
5. **Дейвенпорт-Хайне, Р.** В поисках забвения: Всемирная история наркотиков / Пер. с англ. А. В. Савинова. [Текст]/Р. Дейвенпорт-Хайне. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 622 с.
6. **Клонингер, С.** Теории личности: познание человека. [Текст]/ С. Клонингер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. **Колеченко, А. К.** Развивающаяся личность и педагогические технологии: Метод. реком. Изд. 2-е., доп.-е. [Текст]/ А. К. Колеченко. – СПб.: СПб. гос. ун-т пед. маст., 1992.–103 с.
8. **Мирзаянова, Л. Ф.** Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Под ред. Т. М. Савельевой.[Текст]/ Л. Ф. Мирзаянова. – Минск: «Беларуская навука». – 2003. – 271 с.
9. **Торбан, И. Е.** Предметы вузовского курса в условиях адаптивной системы обучения.[Текст]/ И. Е. Торбан. //Вопросы структуры, тенденций развития и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск, 1991. – С. 4–6.

УДК 37.032

Читоркина Марина Михайловна

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», mar43309468 @ yandex.ru, Новокузнецк

Левина Ирина Леонидовна

Доктор медицинских наук, профессор Кузбасской государственной педагогической академии, levina_i@mail.ru, Новокузнецк

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ
СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Chitorkina Marina Mihaylovna

On teaching and educational work, the teacher – the psychologist of municipal educational institution «the Center of psihologo-pedagogical rehabilitation and correction», mar43309468yandex.ru, Novokuznetsk

Levina Irina Leonidovna

The doctor of medical sciences, the professor of chair of the Kuzbass state pedagogical academy, levina_i@mail.ru, Novokuznetsk

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES
AS THE CONDITION OF STIMULATION OF PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS**

Современная социально-экономическая ситуация, растущие информационные потоки и высокотехнологичное производство предъявляют требования к уровню образованности, наличию универсальных способов действия, ключевых компетенций, высоких коммуникативных умений и навыков у выпускников общеобразовательных школ.

Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна не только вооружать школьника знаниями, но и формировать потребность в непрерывном, самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями, создавать возможности для саморазвития.

В настоящее время образование резко отстает от современных требований и поэтому нуждается в кардинальной перестройке и модернизации. Опыт отечественной и зарубежной школы показывает, что выходом из сложившейся ситуации может стать школа с профильным обучением на старшей ступени школы.

Нормативным документом, определяющим проведение эксперимента по введению профильного обучения в общеобразовательном учреждении, является Постановление Правительства РФ от 9.06.2003 г. № 334 «О про-

ведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в ОУ, реализующего программы среднего (полного) общего образования» [4]. В основе профильного обучения лежит личностно-ориентированный подход, согласно которому школьник признается субъектом образовательного процесса, а его развитие и самореализация рассматривается в качестве приоритетной задачи образования.

Профильное обучение создает условия для допрофессиональной подготовки школьника. Речь идет не о подготовке к конкретной специальности, а о подготовке к деятельности, связанной с использованием знания предметной области.

Профильному обучению предшествует предпрофильное обучение, осуществляемое в рамках основной школы. Его цель в определенном смысле противоположна цели профильного обучения – не удовлетворение запросов и развитие способностей личности в определенной области познавательной деятельности, а выявление интересов, склонностей, формирование представлений о мире профессий и характере труда.

Методологической основой построения концепции профильного и предпрофильного обучения является гипотеза Л. С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития, суть которой заключается в том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения. Процессы развития идут вслед за процессами обучения и создают «зону ближайшего развития» ребенка [1].

Существенный вклад в построение теории профильного обучения вносит теория В. В. Давыдова, в соответствии с которой содержанием развивающего обучения являются теоретические знания, методом – организация совместной учебной деятельности школьников и педагогов, а продуктом развития – главные новообразования возраста [2].

Проблема выбора профессии является непростым испытанием для учащихся 8–9-х классов. Многим впервые в жизни предстоит задуматься и совершить серьезный шаг. Во многом от правильного выбора профиля будет зависеть дальнейшая судьба старшеклассника. Коммуникация, обеспечивающая адаптацию будущих выпускников общеобразовательной (профильной) школы к новым условиям жизнедеятельности, приобретает ценностную значимость для выпускников, ориентированных на получение образования в высшей школе.

Одним из условий создания профильной школы является разработка элективных курсов, обеспечивающих развитие коммуникативных способностей учащихся. Такие способности имеют особую значимость в профессиональной деятельности специалистов разных профилей (от технических до гуманитарных). Важность задачи подготовки выпускников, приспособленных к проведению коммуникации на различных уровнях социальной и профессиональной жизни, очевидна. Развитие высокодеятельностной и коммуникативно-компетентной личности с позиции перспективных потребностей общества делает проблему развития умений в профильной школе

очень актуальной: коммуникативные умения способствуют установлению взаимодействия в процессе совместной деятельности, приводят к взаимопониманию в условиях коммуникации.

Развитие коммуникативных способностей связано с рядом педагогических задач, решение которых можно найти путем исследования научно-теоретических проблем в области философии, психологии, педагогики и др.

Процесс общения находился в центре внимания ученых К. А. Абульхановой-Славской, Б. Т. Ананьева, В. И. Андреева, А. Г. Асмолова, Н. А. Бердяева, И. И. Ильясковой, М. С. Кагана и др. Культурой общения как теоретической проблемой занимались И. М. Бакштановский, Э. Берн, В. С. Библер, А. Б. Бобрович, В. В. Виноградов, Д. Карнеги, Л. А. Петровская и др. «Развитие коммуникативных способностей учащихся относится к педагогической задаче образования, т.к. именно коммуникация способна сохранить человека во внутренней и внешней гармонии со средой обитания» [5, с. 99]. Эта задача, на наш взгляд, остается всегда актуальной, и решить ее может только методология науки. Такие педагоги-исследователи, как В. К. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, М. М. Поташник, В. А. Сластенин и др., рассматривали общение как условие, повышающее эффективность педагогического образования. Общепедагогические основы подготовки учащихся к будущей профессиональной деятельности имеются в работах К. Ш. Ахиярова, С. Э. Магушкина, В. В. Серикова, Е. И. Тихомировой и др.

Проблема формирования коммуникативных способностей в настоящее время наиболее актуальна, поскольку изменились современные требования к подготовке учащихся к взрослой жизни. В настоящий момент важно не просто вооружить детей теоретическими знаниями в области конструктивного взаимодействия, а интегрировать теоретические знания и практические умения. Освоение школьниками культуры взаимодействия, формирование соответствующих норм имеет большую ценность, но важно также научить ученика на каждом новом отрезке его жизни решать проблемы лучше, чем раньше. Стремление помочь детям найти свое место в жизни, облегчить процесс социализации, привело к формированию реального запроса на работу в связи с возникшей проблемой. Современному школьнику очень важно успешно реализоваться во взрослой жизни, важно чтобы процесс социальной адаптации протекал наименее болезненно.

Понятие «социально-психологическая адаптация» включает в себя широкий комплекс показателей. Одним из таких показателей является «возможность», которая рассматривается, как: 1) выполнять социальные функции; 2) успешно выстраивать отношения с коллективом, семьей [5]. В связи с этим, анализ существующих подходов к проблеме развития навыков коммуникативной деятельности дает нам право утверждать, что использование в работе с подростками такого метода, как коммуникативный тренинг, способствует формированию коммуникативных способностей учащихся.

В современной педагогической науке общепризнанным является мнение о том, что «невозможно исследовать развитие и функционирование челове-

ческого общества, развитие и функционирование человеческой личности, не обращаясь к понятию общения, не интерпретируя это понятие тем или иным образом и, не анализируя его конкретные формы и функций, в тех или иных социальных и исторических условиях» [3, с. 107]. «Способность строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием предопределяет будущий успех. Если необходимые умения не приобретаются на пороге взрослой жизни, человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных отношениях, оказывается коммуникативно-некомпетентным и личностно зависимым» [3, с. 129].

В рамках психолого-педагогического исследования, проводимого МОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Орджоникидзевского района г. Новокузнецка, были обследованы учащиеся 8, 9, 10-х классов школ и лицея с целью выявления мотивов и особенностей умения осуществлять выбор профиля и будущей профессии, а также определения уровня развития коммуникативных навыков. Результаты исследования показали, что преобладающей мотивацией при выборе профиля в старших классах и будущей профессии является социально положительный мотив: у восьмиклассников – 55,8% и в 9 классе – 45,8%. Это означает, что внутренние механизмы, движущие силы (внутренняя мотивация) на данный момент в 8-9 классах сформированы слабо. Большое влияние на выбор профиля оказывает мнение друзей и родителей, а не понимание личностных особенностей, интересов и способностей.

Также выявлено несоответствие у значительного количества учащихся 8-х классов (87,5%), 9-х классов (68,4%) и 10-х классов (40,2%) выбора предлагаемых элективных курсов желаемой в дальнейшем профилизации и будущей профессии. Чаще всего школьники выбирают дополнительные курсы потому, что выбрали друзья, интересно, можно подготовиться к экзаменам. Всего 15,4% учащихся 10-х классов связывают дополнительные элективные курсы с выбором будущей профессии. В связи с полученными данными, особую важность приобретают задачи предпрофильной подготовки девятиклассников. Основной задачей предпрофильной подготовки в 8–9 классах является комплексная работа с учащимися по обоснованному и жизненно важному выбору дальнейшего пути обучения.

Также было проведено исследование по определению уровня развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся 8-х, 9-х, 10-х классов школ Орджоникидзевского района г. Новокузнецка. Для диагностики использовался пакет, состоящий из методик, направленных на выявление потенциальных возможностей детей, развития их коммуникативных и организаторских способностей, определение уровня самооценки, тревожности, положения в системе межличностных отношений в учебном коллективе.

Проведенное исследование показало, что у значительного количества учащихся 8-х классов (45,8%), 9-х классов (68,4%) и 10-х классов (40,2%)

выявлен низкий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей; более половины всех обследованных учащихся имеют высокий уровень тревожности, а самооценка определяется как неадекватная (либо завышенная, либо заниженная).

В связи с этим возникла необходимость создания программы по формированию знаний, умений, навыков конструктивного общения. Данная программа предполагает гуманистическую позицию ведущего группы и направлена на осознание участниками себя, своих ценностных ориентаций. Основная гуманистическая идея занятий заключается в том, чтобы не заставлять, не ломать ребенка, а помочь ему стать самим собой, преодолеть стереотипы, мешающие ему в реализации собственных потребностей.

В процессе занятий каждый участник группы может усваивать и отрабатывать, совершенствовать не свойственные ему ранее умения и навыки в общении, ощущая при этом психологический комфорт. Участникам предлагается выполнение заданий и упражнений, разыгрывание жизненных ситуаций: ситуации совместной жизни, совместной деятельности, конфликтные ситуации.

Программа основывается на принципе постепенности, поэтапности; каждый последующий этап логически вытекает из предыдущего (таблица)

Таблица 1 – Учебно-тематический план программы формирования знаний, умений и навыков конструктивного общения для подростков 13–15 лет

№ п/п	Наименование разделов	Кол-во часов (практические занятия)	Форма контроля
1.	Введение в психологию общения.	4	Анкетирование. «Самооценка качеств, необходимых для общения».
2.	Невербальное общение и проблема эмоционального самовыражения.	6	Дневник «Мой стиль общения».
3.	Вербальное общение.	8	Методика «Нарисуй свой характер».
4.	Технология коммуникации.	14	Дневник «Мой стиль общения».
5.	Общение в конфликте.	6	Анкета «Обратная связь».
6.	Каким я вижу свое будущее.	4	Дневник «Мой стиль общения».
			Анкета: «Оценка группы», «Социологический опрос».
			Методика «Графическая самооценка».
			Анкета «Обратная связь».
			Методика «Незаконченные предложения».
	Итого:	42 ч.	

Благодаря этому человек постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для продуктивного общения. В процессе отбора участников группы прово-

дится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной деятельности, индивидуально-психологических особенностей.

Диагностика проводилась в процессе работы группы, и после ее окончания для определения состояния учащихся, ожиданий, степени усталости, интереса, активности. Анализ полученных результатов показал, что у учащихся, прошедших серию занятий, показатель развития коммуникативных способностей возрос на 20%. Данный показатель констатирует лишь наличный уровень развития данных способностей в конкретный период развития личности. При наличии мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные способности могут развиваться.

Улучшив прежние показатели, дети приобрели такие качества, которые позволяют отстаивать свое мнение, планировать работу, не теряться в новой обстановке, стремиться расширить круг своих знакомств, с удовольствием принимать участие в организации общения. Также снизился уровень тревожности, повысилась самооценка, улучшились взаимоотношения учащихся в классе.

Анализ результатов проведенного психодиагностического исследования позволяет нам говорить о взаимосвязи и взаимообусловленности различных изменений личности и дефектов общения. На основании полученных результатов были разработаны рекомендации классным руководителям по оптимизации процесса общения в классном коллективе (создание благоприятного психологического климата, поддержание и поощрение инициативы детей в организации различных видов совместной деятельности).

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) у учащихся, входящих в состав тренинговых групп, выявлена в конце учебного года положительная динамика в развитии навыков конструктивного взаимодействия;

2) в отличие от традиционных форм обучения предложенные занятия наиболее перспективны для повышения адаптации в современных условиях;

3) наиболее существенными результатами данных занятий стали: а) понимание участниками собственных психологических особенностей; б) формирование эффективных умений и навыков коммуникативной деятельности.

Таким образом, использование предложенной программы помогает младшим подросткам сформировать навыки конструктивного взаимодействия. Ребята становятся способными искать и находить возможности изменения неудовлетворительных отношений с окружающими в себе, используя свой личностный потенциал. По мере корректировки самооценки у многих возрастает способность к принятию самостоятельных решений, умение планировать свою профессиональную жизнь, осознание возможности и необходимости быть субъектом общественной жизни и деятельности. Все это, по нашему мнению, способствует лучшей адаптации детей к изменяющимся условиям жизни, сохраняя при этом их личность и здоровье.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4.
2. **Давыдов, В. В.** Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. [Текст]/ В. В. Давыдов//Вопросы психологии. –1991. – № 6. – С. 5–14.
3. **Кон, И. С.** Психология старшеклассника [Текст]/ И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
4. **Концепция** профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования [Текст]//Школьные технологии – 2002. –№ 4. – С. 79–91.
5. **Кривцова, С. В.** Навыки конструктивного взаимодействия с подростками [Текст]/ С. В. Кривцова. – М.: Генезис, 1999. – 191 с.

УДК 371.2

Шелкунова Татьяна Владимировна

Проректор по учебно-методической работе МАОУ ДПО ИПК, старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии развития, good_shtv@rambler.ru, Новокузнецк

Федорцева Марина Борисовна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования МАОУ ДПО ИПК, fedortseva_nk@mail.ru, Новокузнецк

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Shelkunova Tatyana Vladimirovna

The pro-rector on training methodical work of Institute of improvement of professional skill (Novokuznetsk), the senior teacher of the department of akmeological and psychological development, good_shtv@rambler.ru, Novokuznetsk

Fedortseva Marina Borisovna

Candidate of pedagogical sciences, head of the department of preschool educational establishment of Institute of improvement of professional skill, fedortseva_nk@mail.ru, Novokuznetsk

**THE REFLECTIVE APPROACH TO THE PROBLEM DECISION
PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL AND HEALTH PROTECTIVE
SUPPORT OF PREPROFILE PREPARATION AND PROFILE
TRAINING**

Проблема психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения была поставлена перед городскими, районными и школьными центрами здоровья как значимая часть городского эксперимента по введению предпрофильной подготовки и профильного обучения в школах города Новокузнецка. Однако разворачиваемая центрами здоровья работа по здоровьесберегающему сопровождению предпрофильной подготовки и профильного обучения оказалась недостаточно эффективной.

В этой связи были проанализированы все доступные материалы о деятельности городских, районных и школьных центров здоровья (статьи, доклады на научно-практических конференциях, планирование, отчеты и др.). Контент-анализ позволил констатировать однообразие содержания представляемого материала: диагностический инструментарий, опыт психолого-педагогического сопровождения. В материалах ощуща-

лась явная недостаточность, касающаяся здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Как с точки зрения концептуального основания такого рода деятельности, так и сточки зрения перспектив ее развития.

Было принято решение провести работу со специалистами городских, районных и школьных центров здоровья г. Новокузнецка по определению проблемного поля и необходимых изменений в деятельности центров здоровья города. Однако традиционная форма сменяющих друг друга выступлений, докладов об опыте работы не позволила бы решить поставленную задачу. Ведь важно было, чтобы специалисты сами определили проблематику психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения, и на ее основании построили планирование дальнейшей работы центров и сетевых и индивидуальных исследований в данной области.

По сути необходимо было вовлечение специалистов центров здоровья города в масштабную рефлексию как теоретических оснований так и сложившейся практики психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. С точки зрения рефлексивного подхода к анализу и планированию деятельности системы городских, районных и школьных центров здоровья. Оптимальной формой работы явилась организационно-деятельностная игра «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения как фактор профессионального здоровья будущего специалиста».

Возможности организационно-деятельностной игры позволяют организовать тематическое профессиональное общение, обсуждение проблемных вопросов, выработать согласованную точку зрения, схему деятельности в конкретном аспекте. Жанр игры требует ограниченного количества участников (7–12 человек в группе, при оптимальном количестве групп – 3–5). В условиях игрового процесса, особенно в развивающих играх (организационно-деятельностная игра относится к этой категории игр) становится возможным более быстрый и легкий переход от регистрации практики к научным моделям, формированию и совершенствованию высших форм мышления. При этом мы отчетливо понимали, что временные рамки секции не позволят реализовать все возможности игровой формы. Вместе с тем было решено не изменять обязательную структуру организационно-деятельностной игры: установочный доклад, работа в группах, пленарная дискуссия (обмен результатами групповой работы), рефлексия результатов и хода работы, методологическая консультация. Последние два этапа могут разворачиваться только при наличии конструктивной критики в пленарной дискуссии.

Было важно организовать анализ типового содержания психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения, ситуационная реконструкция должна

была отразить деятельность специалистов городских, районных и школьных центров здоровья. Ключевым моментом анализа должны были стать проблемные точки деятельности, определяющие перспективы развития. Вышесказанное позволило сформулировать цель игры – создание содержательной схемы психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

С другой стороны, ограниченность во времени (теоретически полный игровой цикл длится три дня – 24 часа) диктовала условия концентрации игрового процесса – быстрого прохождения от фазы регистрации опыта и первичной реконструкции к применению понятийно-категориальных средств, позволяющих неслучайным образом определить проблемы психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Предполагалось, что участники игры уже имеют профессиональный опыт ситуационного реконструирования, критериального рефлексивного анализа, исследовательской деятельности, но и в этом случае крайне сложным представлялся процесс фокусированной оценки и интерпретации результатов реконструкции. Мы предположили, что основными затруднениями участников игры будут следующие:

- недостаточность навыков критериального рефлексивного анализа, основными критериями в такой ситуации являются обычно собственное мнение и опыт, а не использование концептуальных (теоретических) и понятийно-категориальных средств;

- отсутствие опыта реконструкции и каузальной (причинно-следственной) схематизации систем деятельности (психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения является подсистемой в системе педагогической деятельности).

Однако такие предположения требовали подтверждения, поэтому в ходе подготовки к игре была поставлена еще одна цель, которая не являлась участникам работы секции: диагностика актуальных мыслительных навыков и понятийного аппарата.

Для задания темы и содержания групповой работы в рамках игры в установочном докладе должны были быть отражены специфика различных вариантов педагогического процесса психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения, но не заданы ответы на все проблемные вопросы такого сопровождения. Значимыми для проведения игры были и те средства, которые позволили бы удерживать участников в рамках тематического обсуждения и управлять содержанием и логикой рассуждений. Такими средствами могут выступать модельные тексты и диалоги, однако их использование затруднялось временными ограничениями (текст нужно успеть прочитать, понять и «встроиться» в его логику) и отсутствием у предполагаемых игроков опыта такой работы (это могло вызвать неприятие и сопротивление).

Предварительная репетиция групповой работы позволила достаточно точно определить средство, организующее работу: участники игры должны будут заполнить таблицы «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения на этапе предпрофильной подготовки» и «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения на этапе профильного обучения», имеющие единую форму.

Основным акцентом при заполнении последнего столбца таблицы должны были стать те условия и средства, которые еще недостаточно разработаны, или те причины, для устранения которых нет условий и средств психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Введение такого организующего вспомогательного средства, как таблица должно было облегчить согласовательные процессы между группами участников во время пленарной дискуссии.

Участниками игры стали представители администрации районных отделов образования, руководители и сотрудники городских, районных и школьных центров здоровья, руководители и педагоги образовательных учреждений.

В установочном докладе были даны основные характеристики процесса предпрофильной подготовки и профильного обучения в двух крайних его проявлениях – подготовка учащихся к поступлению в конкретный ВУЗ и организация профессионального самоопределения старшеклассников. Очевидно, что психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения в каждом случае будет специфичной. Группам было предложено проанализировать сложившуюся практику психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения и на основании результатов анализа построить его содержательную схему.

Работа в группах по заполнению предложенных таблиц проходила параллельно в течение 70 минут.

Группа № 1 работала по двум направлениям: 1) психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки, 2) психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение профильного обучения.

Группа № 2 разрабатывала содержание психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения в трех аспектах: физическое, психологическое и социальное здоровье школьника в условиях реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Группа № 3 рассматривала процесс психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения как единое целое.

Результаты работы были озвучены на пленарной дискуссии. Представители групп продемонстрировали свой вариант заполнения таблицы «Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения», фокусируя внимание на проблемные вопросы психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

В связи с тем, что участники секции – специально приглашенные руководители и сотрудники центров здоровья, образовательных учреждений, научных лабораторий, владеющие содержанием деятельности в данном направлении, то результаты работы секции можно экстраполировать на всю практику психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Содержательная схема психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения как результат работы секции представлена в таблице.

На наш взгляд, в практике работы педагогов и педагогов-психологов образовательных учреждений сложилась определенная система психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Ее содержание примерно одинаково. Варьирование отдельных элементов системы связано со спецификой конкретного образовательного учреждения.

Анализ наработанных группами материалов и хода групповой работы позволяет утверждать следующее: наиболее успешно участники секции описывали содержание и проблемы психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, нацеленного на подготовку ученика к поступлению в вуз. Это объясняется наличием опыта подобной деятельности у образовательных учреждений города и центров здоровья.

Вместе с тем определение содержания психолого-педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к самоопределению к профессиональной деятельности вызвало определенные затруднения у участников групп в связи с отсутствием как опыта работы в данном направлении, так и недостаточным уровнем сформированности понятийного аппарата. Например, отсутствуют понятийные представления о процессе самоопределения к деятельности, об условиях, способствующих самоопределению, типичных затруднениях, препятствующих сохранению и укреплению здоровья школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения, и т. д.

Таблица 1 – Психолого-педагогическое и здоровьесберегающее сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения на этапе предпрофильной подготовки и профильного обучения

	Факторы риска, затруднения	Причины возникновения факторов риска, затруднений	Условия и средства, обеспечивающие нивелирование факторов риска, снятие затруднений
1	2	3	4
Предпрофильная подготовка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Переутомление. 2. Гиподинамия. 3. Низкий уровень здоровья. 4. Конфликты в семье и классе. 5. Стрессы. 6. Высокий уровень тревожности. 7. Деадаптация. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нарушение требований СанПиНа к организации воспитательно-образовательного процесса. 2. Нездоровый образ жизни. 3. Низкий уровень культуры организации умственного труда. 4. Отсутствие коммуникативной культуры всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей, узких специалистов). 5. Неумение делать осознанный выбор <i>(эта причина является характерной для предпрофильной подготовки)</i>. 6. Недостаточно продуктивное взаимодействие школы с родителями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соблюдение требований СанПиНа. 2. Формирование навыков здорового образа жизни. 3. Формирование высокой профессиональной (в первую очередь здоровьесберегающей) компетентности субъектов образовательного процесса. 4. Организация мониторинга с целью прогнозирования проблем и отслеживания динамики изменения состояния здоровья субъектов образовательного процесса. 5. Формирование у учащихся умения делать сознательный выбор. 6. Система работы с родителями, в том числе по вопросам здоровьесбережения и профессионального выбора учащихся. 7. Введение системы школьной работы по организации профильной и профессиональной ориентации (самоопределения) учащихся. 8. Изменение содержания и форм обучения и психологического сопровождения. Основным аспектом предпрофильной подготовки становится ориентированность на формирование рефлексивной самоорганизации учащихся в образовательном процессе.

1	2	3	4
Профильное обучение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Переутомление. 2. Низкий уровень здоровья. 3. Конфликты в семье и классе. 4. Стрессы. 5. Высокий уровень тревожности. 6. Деадаптация. 7. Эмоциональная нестабильность. 8. Фрустрация (разочарование, в том числе в выбранной профессии). 9. Девиация. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нарушение требований СанПиНа к организации воспитательно-образовательного процесса. 2. Нездоровый образ жизни. 3. Низкий уровень культуры организации умственного труда. 4. Отсутствие коммуникативной культуры всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей, узких специалистов). 5. Ошибочный выбор профиля обучения (в дальнейшем возможно и профессии). 6. Слабая информированность школьников и их родителей об ограничениях выбора профессии по состоянию здоровья. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соблюдение требований СанПиНа. 2. Формирование навыков здорового образа жизни, организация спортивно-оздоровительной деятельности, здорового досуга школьников. 3. Формирование высокой профессиональной (в первую очередь здоровьесберегающей) компетентности субъектов образовательного процесса. 4. Организация мониторинга (педагогического, психологического, валеологического, медицинского) с целью прогнозирования проблем и отслеживания динамики изменения состояния здоровья субъектов образовательного процесса. 5. Формирование волевых качеств. 6. Система работы с родителями, в том числе по вопросам здоровьесбережения и профессионального выбора учащихся. <ol style="list-style-type: none"> 1. Введение системы школьной работы по организации профильной и профессиональной ориентации (самоопределения) учащихся. 2. Изменение содержания и форм обучения и психологического сопровождения, основным аспектом предпрофильной подготовки становится ориентированность на формирование рефлексивной самоорганизации учащихся в образовательном процессе. 3. Информирование и консультирование школьников и их родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья.

Однако нельзя не отметить и серьезные проблемы, связанные с подтверждением предположений о недостаточном опыте рефлексивного критериального анализа и реконструкции специалистов, занимающихся психолого-педагогическим здоровьесберегающим сопровождением предпрофильной подготовки и профильного обучения. Кроме того, выявились и другие затруднения, например, слабое различение таких понятий, как факторы и причины проблем, критерии и параметры оценки и т. д., выстраивание каузальных зависимостей между факторами риска, их причинами и условиями устранения причин.

Тем не менее, несмотря на короткий период существования, отсутствие теоретических разработок и подготовки специалистов в этом направлении, практика психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения уже сегодня позволяет частично или полностью решать следующие проблемы;

- имеющие место быть: физическое переутомление; высокий уровень тревожности; коммуникативные трудности (затруднения в общении);
- прогнозируемые: ухудшение состояния здоровья; дезадаптация; девиация.

В то же время ни педагоги, ни специалисты не предлагают решения проблемы «усеченного» (одностороннего, однонаправленного) развития ученика в условиях подготовки к поступлению в вуз.

Участники секции в ходе пленарной дискуссии согласовали проблемное поле психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения:

- 1) проблемы взаимодействия школы с родителями;
- 2) слабая материально-техническая база;
- 3) низкий уровень кадрового и научно-методического обеспечения процессов психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- 4) недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов и узких специалистов в данном направлении работы и др.

По результатам работы секции, можно утверждать, что такая форма организации научного события, как организационно-деятельностная игра возможна и продуктивна. Она позволила создать положительную мотивацию, активизировать деятельность участников, реализовать все поставленные цели, обозначить необходимость продолжения подобного рода профессионального общения на регулярной основе в рамках ежегодных городских Дней науки, научно-практических конференций, семинаров, выставок по данной проблеме.

УДК 37.047

Саховский Игорь Анатольевич

Заместитель директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр ПМСС «Надежда» Куйбышевского района, Новокузнецк

**МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА
ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ЭТАПЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

Sakhovsky Igor Anatolievich

Assistant principal on instructional research of Public Educational Centre for children who require psychological, pedagogic, medical and social support "PMSS Centre "Nadezhda" Kuibyshev region, Novokuznetsk

**MOTIVATIONAL DETERMINERS OF THE CAREER PLANNING
PROSESS OF STUDENTS AT THE STAGE OF SPECIALIST
EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOLS**

Недооценка роли построения профессиональной карьеры, раскрытия потенциала специалистов, прежде всего молодежи, в создании национального продукта приводит к невосполнимым экономическим потерям. В настоящее время в России сложилась уникальная ситуация: при избытке финансовых ресурсов большинство национальных проектов реализуется крайне медленно, что является следствием недостатка квалифицированных кадров.

В этих условиях построение профессиональной карьеры личностно-ориентированной направленности в рамках непрерывного образования является наиболее эффективным путем стабилизации рынка труда, удовлетворяющим реальные и перспективные потребности личности, социума и государства [3; 6].

Слово «карьера» (от фр. **carriere**) означает успешное продвижение вперед в области общественной, служебной, политической и научной деятельности, род занятий, профессию [2]

Исследования в области карьеры в нашей стране имеют сравнительно недавнюю историю, в основном, в рамках управления производством [1; 2; 4], психологии профессиональной деятельности [2]. В последнее время приоритетным направлением стало изучение карьеры работников государственной службы [1].

Отечественные психологи в основном употребляли в своих исследованиях такие термины, как «профессиональный жизненный путь», «профессиональная самореализация», «профессиональная деятельность». Более давнее и глубокое исследование феномена карьеры находит свое отражение у зарубежных исследователей [1; 8; 9].

Проведенный терминологический анализ понятия карьера сформировал понимание карьеры как процесса реализации человеком себя, своих возможностей, в условиях профессиональной деятельности.

Бесспорно, требуется повышение качества образования школьников и его важнейшей составляющей – подготовки школьников к социально-профессиональному самоопределению на новой качественной основе, суть которой заключается в объединении, консолидации усилий всех субъектов образовательного пространства социума с представителями и специалистами различных сфер экономики, направленных на самореализацию личности школьника [7].

Профильное обучение является одним из ключевых направлений модернизации системы отечественного образования и предполагает реализацию обновленной модели российской школы старшей ступени, которая бы наиболее полно учитывала интересы, склонности, способности каждого ученика и одновременно создавала условия для самоопределения личности, тем самым, обеспечивая ее социализацию и конкурентоспособность. Профильное обучение создает условия для получения знаний старшеклассниками в соответствии с их интересами и намерениями в отношении дальнейшей профессиональной деятельности [3].

Понимание карьеры как процесса позволяет рассматривать профильное обучение как основополагающий этап, которому отводится стратегическая роль в создании личного профессионального плана карьеры обучающихся. «Движущая сила образовательного процесса – мотивированность обучаемых, проявляющаяся в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения» [2].

Под планированием карьеры обучающихся на этапе профильного обучения мы понимаем процесс по формированию профессиональной направленности личности и готовности обучающихся к реализации личного профессионального плана.

Профессиональная мотивация динамична, изменчива и представляет собой непрерывный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов. Структуру профессиональных мотивов можно выявлять на разных этапах становления профессионала: на этапе выбора; в процессе построения карьеры; при смене рабочего места (перехода с одной работы на другую). Мотивы определяют целевую карьерную деятельность специалистов, активизируя их личностный потенциал, являются важнейшим интегральным средством, придающим процессу карьерного профессионального обучения глубоко личностный смысл.

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению процесса планирования карьеры обучающихся на этапе профильного обучения проводилась на базе общеобразовательных школ Куйбышевского района города Новокузнецка, занимающихся по

программе «Твой выбор». Объектом исследования 108 обучающихся 10-х классов и для оценки эффективности работы параллельно данный процесс отслеживался в контрольной группе обучающихся в количестве 106 человек.

Используемые методики: «Анкета жизненного и профессионального самоопределения (С. Н. Чистяковой), опросник «Личной профессиональной перспективы» (Н. С. Пряжникова) [5].

Результаты. Исследуя мотивы выбора области будущей профессиональной деятельности (таблица 1) на начало учебного года, мы выявили, что у большинства обучающихся преобладает внешняя мотивация выбора.

Таблица 1 – Факторы выбора области будущей профессиональной деятельности и профильных 10 классов (в %)

№п/п	Факторы выбора	Начало учебного года		Конец учебного года	
		1	2	1	2
1	Будущая профессия, которую вы уже окончательно выбрали для себя	15,3	13,1	18,4	14,5
2	Желание продолжить обучение в конкретном профессиональном учебном заведении	19,2	22,3	29,8	21,4
3	Профессии родителей	18,6	15,4	14,2	16,7
4	Школьные предметы, которыми бы вы хотели углубленно заниматься	27,4	24,6	17,7	23,1
5	Художественная литература, кино- и видеофильмы, СМИ	23,3	17,7	19,2	16,5
6	Собственный практический опыт профессиональной работы	14,2	9,4	23,6	14,5
7	Примеры и опыт друзей, знакомых	17,1	12,8	9,3	15,2
8	Советы родителей или других родственников	42,3	35,2	31,2	34,5
9	Рекомендации учителей	19,4	12,1	24,5	12,9
10	Дополнительное (внеклассное) образование	5,1	7,3	27,6	8,5
11	Пока ничего не повлияло, выбор не сделан	29,6	25,3	18,7	20,4

Так обнаружено, что выбор области будущей профессиональной деятельности и профильных 10 классов в экспериментальной группе в начале года обусловлен ближайшим окружением подростка (59,4%); высокое значение для подростков имеют школьные предметы, СМИ (50,4%). У 29,6% подростков выбор осуществляется спонтанно, стихийно, под влиянием ситуационных факторов. К концу учебного года в данной группе обучающихся происходят качественные изменения мотивов, определяющих выбор области будущей профессиональной деятельности и профильных 10 классов. Так, отмечается снижение роли ближайшего окружения подростка до (40,5%). Существенные сдвиги в сторону уменьшения произошли в определении

роли школьных предметов, СМИ (36,9%). Значительно повысилось значение такого фактора, как собственный практический опыт профессиональной работы и дополнительное (внеклассное) образование с 14,% до 23,6% и с 5,1% до 27,6% соответственно.

В контрольной группе таких качественных изменений не отмечается. В начале года в этой группе выбор обусловлен ближайшем окружением подростка (48%); высокое значение для подростков имеет школьные предметы, СМИ (42,3%). У 25,3% подростков выбор осуществляют спонтанно, стихийно, под влиянием ситуационных факторов за компанию. К концу учебного года у них существенных качественных изменений не происходит, так практически нет изменений роли ближайшего окружения подростка. Отсутствуют существенные сдвиги в роли школьных предметов, СМИ. Нет значительных изменений значений и такого фактора, как собственный практический опыт профессиональной работы и дополнительное (внеклассное) образование (с 9,4% до 14,5% и 7,3% до 8,5% соответственно).

При анализе мотивов выбора профессии видна как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе на начало года направленность на результат труд, а не на его процессуальную сторону (таблица 2).

Таблица 2 – Факторы выбора будущей профессии (в %)

№п/п	Факторы выбора	Начало учебного года		Конец учебного года	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Соответствующий вашим особенностям характер работы (умственная – физическая; опасная – безопасная; творческая – монотонная и др.)	23,1	17,4	25,4	32,3
2	Благоприятные условия работы (характеристики рабочего места. Напряженность рабочего графика и др.)	37,4	40,8	35,7	26,4
3	Возможность постоянного повышения квалификации	7,5	12,4	9,1	11,2
4	Сообразность развитию задатков вашей личности	34,6	31,5	35	28,6
5	Возможность профессионального роста, успешной карьеры	39,7	44,8	44,3	47,6
6	Востребованность на рынке труда	44,8	38,7	39,6	27,4
7	Достаточная престижность профессии	57,5	54,5	49,4	37,2
8	Достойный уровень оплаты труда	67,4	70,3	68,9	43,7
9	Ничего, просто нравится такая профессия	22,3	18,5	24,1	15,2

Представленные в таблице 2 результаты свидетельствуют о том, что выбирающие будущую профессию старшеклассники экспериментальной группы ориентированы в большей степени на результат труда (70,3%), выражающийся преимущественно в высоком материальном вознаграждении

за работу и благоприятных условиях труда. Для 38,7% молодых людей важна значимость таких факторов, как востребованность на рынке труда и престижность профессии. Возможность профессионального роста и успешной карьеры в сочетании с возможностью проявить самостоятельность и собственные личностные качества данный выбор характерен для 30,1% обучающихся.

К концу учебного года у обучающихся экспериментальной группы отмечены существенные изменения в структуре мотивации. Возможность профессионального роста и успешной карьеры в сочетании с возможностью проявить самостоятельность и собственные личностные качества данный выбор стал характерен для (47,6%) обучающихся. Менее значимыми стали востребованность на рынке труда и престижность профессии (24,3%). По-прежнему высоким остается фактор оплаты труда. Причина данного явления, мы полагаем, кроется в сложившейся системе ценностей в современном обществе.

В контрольной группе факторы, ориентированные на результат труда, высокое материальное вознаграждение за работу и благоприятные условия труда, отмечаются у 67,4% обучающихся. Востребованность на рынке труда и престижность профессии у 46,4%. Возможность профессионального роста и успешной карьеры в сочетании с возможностью проявить самостоятельность и собственные личностные качества отмечается у 34,2% обучающихся. Существенных изменений в контрольной группе не обнаруживается изменения, составили в пределах 3–5%

Показательны результаты выбора факторов затрудняющих реализацию карьеры обучающихся (Таблица. 3).

Таблица 3 – Факторы затрудняющие осуществить профессиональные планы (в %)

№п/п	Факторы выбора	Начало учебного года		Конец учебного года	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6
1	Неправильный выбор места продолжения образования, профессии. Специальности, профильного 10-11 класса	11,1	14,4	18,4	11,2
2	Трудности получения профессионального образования и освоения профессии	35,3	21,4	37,3	29,1
3	Неполнота знаний об особенностях выбранной профессии	22,7	24,5	27,3	16,5
4	Недостаточная подготовленность к профессиональному образованию	11,2	17,6	15,3	18,4
5	Невысокая вероятность найти работу по специальности, резкие изменения рынка труда	15,5	19,4	14,2	27,6

1	2	3	4	5	6
6	Проблемы со здоровьем	17,8	22,2	19,2	16,5
7	Семейные обстоятельства	15,6	11,2	14,3	14,1
8	Материальное положение семьи	65,3	70,4	66,4	43,7
9	Недостаточное знание своих качеств и способностей	23,1	25,7	23,1	18,4
10	Ничто не может помешать	47	42,8	45,	23,5

Экспериментальная и контрольная группы на начало учебного года демонстрируют высокий и ничем не подкрепленный оптимизм в плане построения карьеры (42,8% и 47% соответственно). Также отмечается большой процент выбора внешних факторов, таких, как материальное положение семьи (70,4% и 65,3% соответственно). Отмечается низкий процент обучающихся, демонстрирующих внутреннюю мотивацию и отражающую её процессуальный характер (18,6% и 21,3%).

По результатам учебного года в экспериментальной группе находит отражение увеличение спектра мотивов, содержательная сторона которых (помимо внешних мотивов) является внутренней мотивацией и носит процессуальный характер (35,7%), когда в контрольной группе существенных изменений нет.

Анализ показателей профессиональной направленности обучающихся 10-классов позволяет оценить качество личных профессиональных планов (Таблица 4).

Таблица 4 – Степень сформированности личной профессиональной перспективы у обучающихся 10-классов (в %)

№п/п	Качественные показатели сформированности личной профессиональной перспективы	Начало учебного года		Конец учебного года	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6
1	Отсутствие сознательно планируемого выбора (фактически выбор осуществляет не сам подросток, а его родители, учителя, психологи или даже его приятели-советчики);	37,9	42,4	31,5	22,5
2	Выбор конкретной профессии с опорой на неполную систему факторов выбора (например, учет только своих склонностей или мнения товарищей, но неучет других важных факторов выбора);	42,5	28,1	43,4	25,7
3	Выбор конкретной профессии с учетом всех (или основных для данной ситуации) факторов, то есть правильный выбор	19,6	29,5	25,1	31,4

1	2	3	4	5	6
4	Способность повторить правильный выбор в усложненных или меняющихся ситуациях (в условиях неожиданной болезни, переезда и т.п.), то есть наличие метода правильного выбора.	-	-	-	20,4

Анализ качественных показателей сформированности личной профессиональной перспективы обучающихся экспериментальной группы показал эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса планирования карьеры на этапе профильного обучения. Показательно уменьшение на 22% количества обучающихся общеобразовательных школ с низким уровнем сформированности личного профессионального плана карьеры, когда как в контрольной группе произошло незначительное уменьшение (на 5,5%).

Обсуждение. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что **мотивы, детерминирующие и активизирующие личностный потенциал обучающихся, являются важнейшим интегральным средством оценки готовности обучающихся к реализации личного профессионального плана карьеры.**

Школьникам, планирующим построить собственную профессиональную карьеру, важно осознать собственные силы, возможности и перспективы их развития. Полезно учитывать следующие обстоятельства:

1. Необходимо быть реалистичным в принятии решения о формировании профессиональной карьеры; объективно оценивать свои силы и возможности.

2. Принимать решение о формировании профессиональной карьеры только на основе анализа результатов превентивной психолого-педагогической диагностики.

3. Важно получать от профконсультантов и психологов объективную информацию об особенностях построения социально-личностной карьеры.

4. Понять, что построение карьеры – это тяжелый интеллектуальный процесс и не каждому дано дойти до вершин профессионального мастерства.

В процессе психолого-педагогического сопровождения профессиональной карьеры педагоги, психологи и методисты обязаны проводить диагностические исследования системообразующих факторов, влияющих на готовность выпускников общеобразовательных школ к формированию профессиональной карьеры

Школьникам старших классов следует проанализировать выявленные закономерности и факты и сделать собственные выводы, которые во многом помогут им выбрать индивидуальный путь глубокой карьерной профессионализации.

Выводы:

Результаты по психолого-педагогическому сопровождению процесса планирования карьеры на этапе профильного обучения показали свою эффективность.

Программы, формирующие профессиональную направленность личности обучающихся, важно как можно раньше внедрять в образовательную практику школ. Это позволяет не только расширять горизонты, развешивать целевое пространство профессионального развития, но и обеспечивать моменты фиксации реализации своих возможностей при достижении поставленных целей с акцентом на ценности уже достигнутого.

Анализ профессиональной направленности обучающихся общеобразовательных школ позволяет выявить сильные и слабые стороны педагогического сопровождения процесса планирования карьеры и вовремя его скорректировать.

Библиографический список

1. **Деражне, Ю. Л.** Профессиональная карьера путь к успеху [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. Л. Деражне. – Москва 2008: изд-во Эгвес.
2. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Спб. 2003: издательство Питер.
3. **Концепция** профессионального самоопределения молодежи (В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др.) [Текст] // Педагогика. – 1993. – № 5. с. 33–37.
4. **Могилёвкин, Е. А.** Успешное прохождение кризисов в карьере молодого, специалиста как условие реализации его делового и личностного потенциала [Текст] / Е. А. Могилёвкин, С. В. Клиников. // Управление персоналом. 2005. № 20. – С. 73–75.
5. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение. [Текст] / Н. С. Пряжников. – М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК». – 1997.
6. **Стратегия** модернизации содержания общего образования. М., Министерство образования РФ, Национальный фонд подготовки кадров: ООО «Мир книги», 2001.
7. **Теория** и практика совершенствования качества образования [Текст]: сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции / под ред. Т. И. Шалавиной. – Новокузнецк: КузГПА, 2009 г.
8. **Super, D. E.** The psychology of careers. New York: Harper Row, 1957.
9. **Hall, D. T.** The new careers contract: Wrong on both counts. Boston: Executive Developmental Roundtable, Boston University School of management, 1993.

УДК 378.147

Керенская Светлана Александровна

Методист кафедры гуманитарного образования Института повышения квалификации, svetik_ksa@mail.ru, Новокузнецк

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ЖАНРА

Kerenskaya Svetlana Aleksandrovna

Teaching methods specialist of humanities department of institute of qualification improvement, svetik_ksa@mail.ru, Novokuznetsk

TEACHING METHODOLOGY OF CREATION OF CREATIVE PORTRAIT OF A TEACHER AS PEDAGOGICAL SPEECH GENRE

Коммуникативная практика учителя требует владения специальным оценочным жанром, целью которого является заинтересовать *личностью* и *творчеством* педагога, что позволит анализировать, обобщать свой опыт и деятельность коллег. Этот жанр может быть назван *творческим портретом учителя*. Основным предметом речи в нём может стать *портретная характеристика* и *характеристика творчества* педагога.

Готовы ли современные учителя к созданию и использованию такого жанра в профессиональной сфере общения? С целью выявления готовности педагогов-практиков создавать и уместно использовать творческий портрет учителя в педагогической среде мы предлагаем учителям ответить на ряд вопросов: «Приходилось ли вам рассказывать об учителе-коллеге?», «С какой целью?», «Какую информацию о коллеге вы включали в своё сообщение?», «Какие сведения, на ваш взгляд, отражают специфику профессии учителя?», «Опишите сложившийся у вас образ типичного учителя» и др. Анализ ответов показывает, что учителя не умеют отбирать те личностные качества, о которых можно говорить в творческом портрете, не всегда корректно используют примеры профессиональной деятельности коллеги. Поэтому, на наш взгляд, возникает потребность в целенаправленном изучении этого жанра в рамках высшего или дополнительного профессионального образования.

Обучение может осуществляться на третьем курсе факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии в рамках программы «Риторика (педагогическая риторика)». *Общей целью* занятий может стать формирование у студентов-филологов умений создавать творческий портрет учителя, а также готовности использовать этот жанр в будущей профессионально-педагогической деятельности. Обучение может состоять из **двух занятий**. В ходе первого занятия («Учитель, перед именем твоим... или Творческий портрет учителя как профессионально значимый жанр педагогической речи») определяется исходный уровень знаний студентов о творческом портрете учителя, формируется первичное представление о рассматриваемом

нами жанре с помощью выполнения ряда заданий различного типа. Например, «Проанализируйте видеотрегмент. Оцените коммуникативное поведение учителя. В каких ситуациях нам приходится говорить об учителях?» или «Какие жанры речи вы будете использовать, рассказывая об учителе? В какие тексты может воплотиться наблюдение за деятельностью учителя? Создайте схему “Персонализированные жанры речи об учителе”». Отвечая на эти вопросы, студенты осваивают жанровые признаки творческого портрета учителя, учатся отличать его от родственных персонализированных жанров: портретного очерка, литературного портрета и т. д. Особое внимание может быть уделено рассмотрению творческого портрета учителя как разновидности корпоративной речи (его задачи, коммуникативная ситуация использования, содержание и др.), выявлению отличительных особенностей высказывания об учителе (полюкодовый характер, особый набор микротем и др.), что позволяет сформировать у студентов умение распознавать творческий портрет учителя на основе его жанровых признаков, подготовить к его созданию.

На втором занятии («Не смейте забывать учителей!.. или Учимся создавать творческий портрет учителя») студенты учатся создавать творческий портрет учителя. В содержание занятия могут войти следующие методические элементы.

Проблемно-репродуктивная беседа организуется при проведении задания № 1 («Вспомните, из каких компонентов состоит фактор внутреннего наполнения жанра? Охарактеризуйте содержание и форму творческого портрета учителя»). Во время выполнения этого задания студенты выделяют на основании анализа текстов-образцов два содержательных блока: портретную характеристику (описание внешнего вида, речевой манеры, коммуникативная характеристика и основные черты характера учителя, важные для профессии) и характеристику творчества (набор биографических сведений, анализ методики, вклад учителя в педагогику, методику обучения школьному предмету). Студенты определяют форму и назначение каждой части творческого портрета учителя: вступление вводит в тему, представляет учителя, основная часть раскрывает особенности личности и творческой индивидуальности педагога, заключение обобщает эти сведения, даёт информацию о недавнем периоде жизни учителя.

Фрагменты, применённые нами в качестве текстов-образцов, принадлежат не только профессиональной сфере коммуникации, но художественной литературе и публицистике. Они, на наш взгляд, содержат те сведения, которые уместны в творческом портрете учителя. В двух графических образцах, приводимых нами в качестве примеров в данной статье, курсивом отмечены микротемы «портретная характеристика» и «характеристика творчества».

Фрагмент 1. Про учительницу Ксению Андреевну Карташову говорили, что у неё руки поют. Движения у неё были мягкие, неторопливые, округлые, и, когда она объясняла урок в классе, ребята следили за каждым мановением руки учительницы, и рука пела, рука объясняла всё, что оставалось непонятным в словах. Ксении Андреевне не приходилось повышать голос на учеников, ей не

надо было прикрикивать. Зашумят в классе, она подымет свою лёгкую руку, поведёт ею – и весь класс словно прислушивается, сразу становится тихо <...> Тридцать два года учительствовала в селе Ксения Андреевна. Сельские милиционеры отдавали ей честь на улице <...> Много людей прошло за тридцать два года через класс Ксении Андреевны. *Строгим, но справедливым человеком прослыла она* <...> *Волосы у Ксении Андреевны давно побелели, но глаза не выцвели и были такие же синие и ясные, как в молодости. И всякий, кто встречал этот ровный и светлый взгляд, невольно веселел и начинал думать, что, честное слово, не такой уж он плохой человек и на свете жить безусловно стоит* <...> [2, с. 30–39].

Фрагмент 2. <...> *родился Василий Александрович в 1918 г., на Украине, неподалеку от села Павлыш, которое он прославил* <...> *В этой семье было четверо детей, и все четверо – три брата и сестра – стали учителями, потому что в этой семье всегда очень любили книгу. Или потому, что мать Сухомлинских была человеком великой доброты и нежности. Или, может быть, потому, что отец четверых Сухомлинских был человеком великой принципиальности, великой честности, великого трудолюбия. А может быть, ещё и потому, что школьный учитель и вообще учение, знание очень высоко ценились в крестьянских домах* <...> *А ведь искусство воспитания детей, искусство делать их счастливыми и хорошо подготавливать к будущей взрослой жизни – это искусство всегда имеет своим источником народную педагогику. Какие бы книги ни читали люди, как бы ни менялись их взгляды в течение жизни, они всегда помнят, как их самих воспитывали главные воспитатели – отец, мать, первый школьный учитель* <...> *Когда Василий Александрович вернулся в родные края, у него были уже и опыт учителя, и опыт директора школы* <...> *Естественно, что его назначили заведующим районо – районным отделом народного образования, хотя ему было всего двадцать семь лет. А через два года, когда война окончилась и стало больше работников, Сухомлинский попросился с административной работы назад в школу. Для учителя школа никогда не может быть «понижением» в должности, школа – это всегда повышение, потому что от самого учителя зависит, какую она станет* <...> *Сухомлинский считал, что самое важное в школе, в воспитании – воспитание чувств. И самое трудное* <...> [3, с. 237–250].

Аналитические задания № 2 («Какие типы текстов вы знаете? Как строится композиция каждого из них? Определите структурно-смысловую модель творческого портрета учителя») и **№ 3** («Какие стили речи вам знакомы? Как вы думаете, к какому функциональному стилю речи относится творческий портрет учителя?») учат определять структурно-смысловую модель и стилистическую окраску этого жанра. В ходе выполнения этих заданий студенты, анализируя тексты-образцы, определяют, что творческий портрет учителя – это текст *смешанного* структурно-смыслового типа речи с ведущей ролью *аргументативной* модели. Во вступлении выделяется *тезис* всего текста, который поясняется, *аргументируется* впоследствии в основной части. При этом *аргументы* могут быть представлены различными речевыми жан-

рами, например, рассказом о случае из жизни (*повествование*), портретной характеристикой (*описание*) и т. д. Заключение творческого портрета учителя является *выводом* всего текста: подтверждает истинность тезиса, обобщает сведения, подводит итоги.

Студенты относят рассматриваемый жанр к *художественно-публицистическому* стилю: во-первых, творческий портрет учителя – это жанр, встречающийся в художественной литературе и периодической печати; во-вторых, одна из его специфических особенностей заключается в единстве информативной, эстетической и побуждающей функций; в-третьих, особенна его многостильность; в-четвёртых, в нём широко проявляется индивидуальность автора, что является причиной создания особой образности текста.

Таким образом, выполняя эти задания, студенты делают вывод, что творческий портрет учителя – это сложный жанр, имеющий глубокий «подтекст» в стилистическом и структурном планах.

Задания аналитического характера № 4 («На основании анализа текстов-образцов определите, какие жанры входят в состав творческого портрета учителя?») и **№ 5** («Охарактеризуйте творческий портрет учителя с точки зрения входящих в его состав обязательных и “факультативных” жанров. Обоснуйте своё мнение») формируют осмысление рассматриваемого жанра как *комплексного* с точки зрения специфики функционирования в нём интерактивных жанров. Так, студенты при анализе графических образцов определяют, что творческий портрет учителя может включать в свой состав одновременно несколько жанров, например, портретную характеристику, отзыв, краткий конспект урока, воспоминания и др. Они объясняют это тем, что автор соединяет информацию логическую и эмоциональную для того, чтобы дать разностороннюю, наиболее полную оценку педагога и сделать содержание высказывания об учителе многообразным, ярким, интересным для адресата. Студенты отмечают «двойственный» характер творческого портрета учителя: одновременно с возможностью включения в свой состав нескольких жанров он может сам облачаться в формы других речевых жанров, таких, как эссе, очерк, лекция, беседа и др., т. е. является *рамочным* [1, с. 95] жанром.

Студенты выявляют «обязательные» жанры, составляющие «ядро» творческого портрета учителя: портретная характеристика, фрагменты отзыва, рецензии. Использование этих жанров даёт наиболее полное представление об учителе как о состоявшейся, цельной личности и предоставляет возможность всестороннего анализа его деятельности, оценки его педагогического творчества. Свои наблюдения студенты оформляют в форме схемы «Обязательные внутренние жанры творческого портрета учителя».

Три следующих **задания** требуют применения на практике полученных студентами знаний и направлены на формирование их готовности к самостоятельному созданию творческого портрета учителя.

При выполнении **аналитико-конструктивного задания № 6** («Создайте из фрагментов текстов цельный, связный творческий портрет учителя») студенты систематизируют полученные теоретические знания об особенностях творческого портрета учителя как особого жанра педагогической речи. Сту-

денты из различных фрагментов текстов об учителе (характеристики деятельности, портретного описания, речевого портрета, краткого конспекта урока) создают цельный творческий портрет учителя, при необходимости добавляют фразы-скрепы, недостающие структурно-смысловые компоненты. Анализ полученных текстов выявляет трудности, которые могут возникнуть при выполнении самостоятельной работы по созданию творческого портрета учителя. Такими трудностями, в частности, являются вопросы систематизации материала об учителе и корректного озаглавливания текста.

Работа над **аналитико-конструктивным заданием № 7** («Создайте план ваших наблюдений за деятельностью педагога») направляет студентов на создание плана наблюдений за творческой деятельностью учителя. При составлении этого плана студенты учатся отбирать и систематизировать материал, раскрывать основную мысль творческого портрета учителя. Такая работа над материалами наблюдений позволяет им правильно сгруппировать и определить последовательность подачи сведений о педагоге в своём будущем творческом портрете учителя. Так, студенты создают такие пункты плана: *какие чувства вызывает у вас этот учитель; чем он(а) отличается от других учителей: на уроке, вне урока; как организует обучение, в какой последовательности; на какие особенности личности учеников может повлиять этот педагог; когда ему (ей) нужно что-то отстоять перед руководством, он(а)...*

Выполнение **аналитического задания № 8** («Какие типы заголовков вы знаете? Выберите из представленных заголовков те, которые, по вашему мнению, наиболее полно отражают замысел творческого портрета учителя. Озаглавьте тексты») формирует у студентов умение озаглавливать творческий портрет учителя. Студенты определяют заголовок как один из основных проводников информации в высказывании и выявляют такие его разновидности: тематический, смысловой, выражающий главную мысль, интригующий, обозначающий место, время действия или имя учителя и др. Основываясь на анализе заголовков к графическим образцам, студенты резюмируют, что те из них, которые передают смысл творческого портрета учителя, отражают основную интенцию высказывания (привлечь внимание адресата, заинтересовать, воздействовать) и называют предмет речи, являются наиболее уместными для творческого портрета учителя.

В качестве контрольного может выступить **домашнее задание творческого характера** («На основе своих наблюдений за деятельностью педагога вуза создайте его творческий портрет»), которое направлено на проверку знаний и умений студентов создавать творческий портрет учителя самостоятельно.

Представленная методика является одним из вариантов обучения студентов-филологов созданию профессионального жанра творческого портрета учителя. Одним из результатов этой методики является формирование у будущих учителей-словесников умений строить высказывание, в центре внимания которого находится творческая личность и деятельность коллеги, что свидетельствует прежде всего об овладении умением объективно оценивать творчество коллег и свою деятельность и о бережном к ним отношении.

Библиографический список

1. **Журавлева, И. В.** Творческий портрет персоналии как профессионально значимый жанр речи учителя русского языка и литературы [Текст]: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / И. В. Журавлева. – Новокузнецк, 2003. – 297 с.
2. **Кассиль, Л.** Собр. соч.: в 5 т. Т. 3 [Текст]/ Л. Кассиль. – М.: Детская литература, 1987. – 592 с.
3. **Соловейчик, С.** Час ученичества [Текст]/ С. Соловейчик. – М.: Детская литература, 1972. – 383 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
- First name, middle name, last name (completely);
- Scientific degree and post;
- Place of work;
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

6/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов

Ведущий редактор: С. П. Беловолова

Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова

Оператор электронной верстки: С. В. Беляев

Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова

Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 33,25. Уч.-изд. л. 26,85

Подписано в печать: 23.06.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 359

ООО «Омега», 630091, г. Новосибирск, ул. Фрунзе, 5